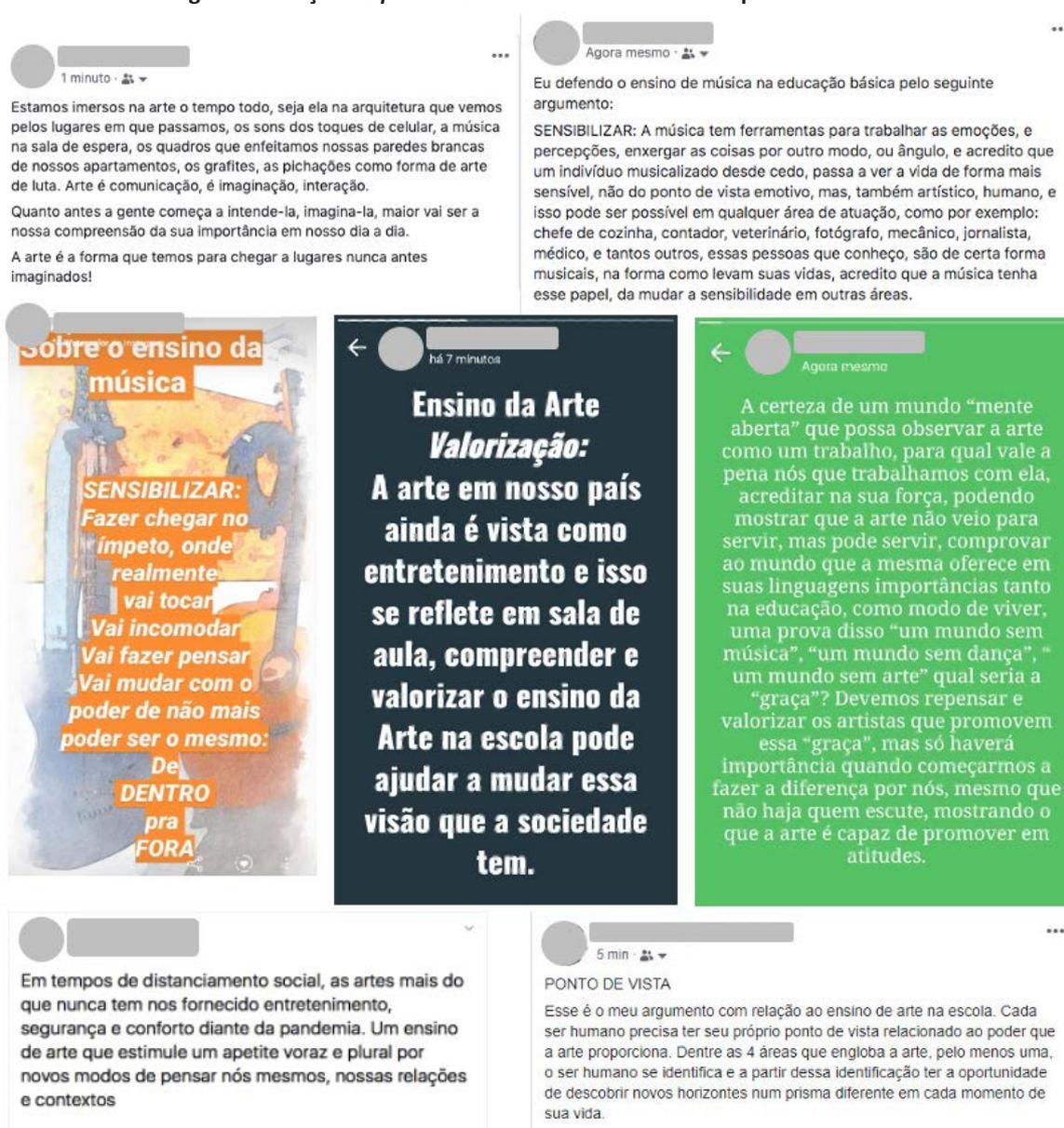


Figura 1 – Edição de *prints* de um dos trabalhos da disciplina de EMEB II



Fonte: Arquivo dos autores.

Para encerrar a reflexão, questionamos: como poderíamos pensar na valorização de uma *presencialidade virtual* nos casos registrados neste trabalho?

4 PRESENCIALIDADE VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES

Presença é uma palavra que no léxico da língua portuguesa se refere ao fato de alguém ou algo existir ou estar presente em algum lugar (CUNHA, 2011). Mas essa palavra tem origem latina: ela deriva de *presentia*, que por sua vez é a junção latina de *prae+presse*, que significa estar à frente, estar ao alcance.

Na cultura escolar, a presença adquire um valor ainda mais potente do que estar de algum modo em um lugar, afinal os alunos têm presença ou têm falta: ou eles estão fisicamente em sala de aula, ou dizemos que “não estão presentes”. Também a legislação educacional brasileira, e na maioria das escolas em todo o mundo, reforça esse entendimento ao estabelecer um percentual de presença (75%, por exemplo), que é atestado pelo fato de se estar diante do professor ou executar fisicamente uma atividade pedagógica. Neste caso, o “estar presente” passa então a ter um valor quantitativo, representado pelo número de vezes em que o estudante está presente fisicamente.

Entretanto, a presença tem um valor intrínseco que é o ver, o ouvir, o sentir. A experiência sensorial, destacada sobretudo por Piaget, Vigotsky e Wallon (LA TAILLE, 1992) e também enfatizada por Martins et al. (1998), é extremamente relevante para o estabelecimento de condições de aprendizado em qualquer faixa etária.

No caso específico das experiências que trazemos aqui, longe que querermos banalizar a presença, que permite a atividade sensorial e percepção de emoções de toda a ordem que mediam as relações que se estabelecem em sala de aula, procuramos colocar sob suspeição o entendimento de que nossas possibilidades de ensino e aprendizagem não pudessem se dar fora da sala de aula convencional.

Neste sentido, cabe refletir que os limites de um trabalho como o realizado nas disciplinas de Didática e de Ensino da Música na Educação Básica II têm a mesma dimensão de suas possibilidades. As práticas desenvolvidas foram sem dúvida um desafio para todos. Professores e estudantes precisaram lidar com limitações de toda a ordem: falta de aparelhos eletrônicos adequados, rede de internet, uso de metodologias de ensino virtual, e todas as outras possíveis dificuldades de acesso, em sentido amplo.

Contudo, fica a noção de que precisamos nos colocar a serviço de uma aprendizagem de natureza mais diversa, valorizando uma presencialidade para além do corpo físico, revelando potencialidades de professores e estudantes, o que de forma alguma nos exime do desafio de uma interpretação crítica das condições de ensino e aprendizagem que temos em todos os níveis de ensino do Brasil, sobretudo nas instituições públicas.

Procuramos redigir este texto de maneira análoga ao processo pelo qual passamos por meses, demonstrando que, enquanto docentes, aprendemos com a prática: foi a partir de um processo desenvolvido ao longo do tempo que repensamos o conceito de “presença”.

Cunhamos o termo *presencialidade virtual* por entendermos que o ensino remoto nos colocou diante de uma situação muito específica nas aulas, que é a presença qualificada de um estudante em sala de aula – o que, aliás, se estende a qualquer nível de ensino. No nosso caso, estar conectado virtualmente exigiu sobretudo uma capacidade de estar envolvido com a dinâmica da aula, e isso foi um desafio para os estudantes. Por outro lado, a presencialidade virtual exigiu de nós, professores, o investimento em metodologias que permitissem dar oportunidades aos estudantes

de interagir na aula – ao vivo ou ainda em atividades assíncronas (o que parece trazer um paradoxo, mas que foi quebrado com algumas das ações aqui descritas).

Trata-se de um longo desafio para todos nós, sobretudo porque nossas condições de acesso são limitadas sob muitos aspectos. Os desafios são numerosos, tanto no que se refere aos metodológicos, quanto principalmente aos sociais que determinam acesso à rede de internet, equipamentos eletrônicos adequados e disponíveis para uso diário durante um período de tempo na rotina familiar, ambiente doméstico adequado para o aprendizado, equilíbrio em termos de saúde, entre outros aspectos.

Por este motivo, retornamos ao início, quando abordamos o Ensino Remoto Emergencial, que se firma justamente como algo de caráter metodológico, um recurso de atendimento em determinadas situações de ensino, e que se diferencia da modalidade do Ensino à Distância, que se configura completamente para o ambiente virtual e supõe condições didáticas prévias.

É neste sentido que pensar em uma *presencialidade virtual* é acolher nossas demandas de ensino e de aprendizagem que continuam, não obstante as condições impostas pela emergência sanitária do Covid-19. Por isso mesmo, ter um olhar e uma escuta atentos para os estudantes, pensando em seu protagonismo e em sua acessibilidade, a partir de uma construção que fazemos de maneira colaborativa no âmbito da formação superior, é fundamental para as Didáticas. São novas formas de interação, a partir de novos modos de acesso virtual.

Ao final, indicamos três aspectos do atendimento pedagógico virtual e suas implicações para a prática pedagógica na formação inicial de professores. O primeiro deles é a necessidade de pensarmos as ferramentas e estratégias do ensino remoto não apenas como alternativas locais e datadas para a resolução de desafios específicos de um momento de exceção, mas sim como perspectivas a serem pensadas e construídas pelos professores em conjunto com os estudantes.

O segundo, a importância de considerar as diferentes maneiras pelas quais o conhecimento acadêmico possa ser socializado, ou seja, a assertividade de incorporar em nossas práticas docentes ferramentas que fazem parte do dia a dia dos estudantes, o que parece ser facilitado pelo uso das mesmas ferramentas empregadas no ensino remoto.

Finalmente, a essencial noção de *presencialidade virtual*. É preciso que reflitamos acerca de o que seja a presença e a participação ativa dos estudantes na construção de conhecimento em sala de aula. As experiências trazidas aqui sinalizam que os modelos de interação mesclando os modos síncrono e assíncrono, presencial e virtual, o processo pedagógico e o relacional, podem ser mais bem dimensionados pela comunidade acadêmica do Ensino Superior, e podem inclusive configurar modos de pensar pedagogicamente o significado de ser e estar em sala de aula.

Por fim, defendemos que o conceito de *presencialidade virtual* é um ato político de dizer não ao imobilismo pedagógico em tempos de exceção. Entendemos que não há nada mais pedagogicamente correto do que o ato de resistir didaticamente e ampliar as maneiras de encontro entre as pessoas em seu processo de formação para o futuro.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Antonio G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Nova Fronteira, 2011.

EISNER, Elliot. W. **Educar la visión artística**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

GATTI, Bernardete A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v.47. n.166, out./dez. 2017, p.1150-1164. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4349>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, mar. 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha K. de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992. (Col. Magistério do 2º. Grau. Série Formação do Professor).

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MADALOZZO, Tiago. A construção do Programa de Atendimento Pedagógico Remoto do curso de Licenciatura em Música de uma universidade pública no Paraná: desafios, propostas e perspectivas no ensino remoto emergencial. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2020. **Anais...** Disponível em: <<http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/viewFile/661/322>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MARTINS, Miriam C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha T. **Didática do ensino de Arte: poetizar, fruir e conhecer Arte**. São Paulo: FDT, 1998.

PROGRAMA DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO REMOTO. Curso de Licenciatura em Música. Campus de Curitiba II/FAP. 1 arquivo (PDF). Colegiado do Curso de Licenciatura em Música: Curitiba, 2020. Disponível em: <<http://fap.curitiba2.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/licenciatura-em-musica/resolveuid/7030399e5b6e43aa8197385c5cd1710d>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA. Campus de Curitiba II. Unespar. Colegiado do Curso de Licenciatura em Música: Curitiba, 2017. Disponível em: <http://fap.curitiba2.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/PPCLM2017_parasite.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SCHAFFRATH, Marlete; MADALOZZO, Tiago. Presencialidade virtual: novas possibilidades para a prática de ensino na formação de professores de música. In: ENCONTRO DE MONITÓRIAS E PRÁTICAS DE ENSINO DA UNESPAR, 1, 2020, Paranavaí. Resumo completo publicado nos **Anais...** Paranavaí: Unespar, 2020. p. 20. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1psJtligU9m0aWTyDYqXzHSvPYwIxcVp/view>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

Recebido em: 29/06/2021
Aceito em: 11/09/2021

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS): DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO ESTUDANTE-ARTISTA-DOCENTE DE TEATRO EM TEMPOS DE COVID-19

Daniele Lopes dos Santos¹
Carla Cristie de França Silva²

RESUMO: O presente artigo se propõe a mapear quais foram os desafios e as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para a formação e atuação desenvolvidas pelo futuro professor de Teatro, estudante-artista-docente, frente ao cenário aniquilador e de disseminação do COVID-19 no Brasil. Os dados foram coletados eletronicamente. A pesquisa contou com a participação de 54 estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro de uma Instituição de Educação Superior (IES) do Distrito Federal. As informações foram sistematizadas e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2010), possibilitando a identificação de três categorias: 1) Utilização das TDICs na formação de estudantes do curso de Licenciatura em Teatro, 2) Utilização das TDICs na produção artística dos universitários, 3) Aprendizagem do estudante-artista-docente em formação. Os resultados revelaram que, inicialmente, a pandemia causada pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, instigou terror, ansiedade e insegurança aos universitários. Com o acompanhamento didático e mediação pedagógica necessárias, os universitários descobriram suas potencialidades e, com o passar do tempo, transformaram-se, apropriaram-se de aprendizagens significativas. Aos mediadores do componente curricular, foi imprescindível o aprimoramento das estratégias didáticas para promoção da ensinagem, assim como, da utilização das TDICs com o propósito de fomentar e contribuir com a emancipação intelectual do artista-educador.

Palavras-chave: TDICs; COVID-19; Teatro; Formação; Estudante-artista-docente.

DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (DICTS): CHALLENGES AND CONTRIBUTIONS FOR THE FORMATION AND PERFORMANCE OF THE STUDENT-ARTIST- TEACHER OF THEATER IN TIMES OF COVID-19

ABSTRACT: This article aims to map the challenges and the contributions of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) for training and performance developed by the future theater teacher, student-artist-teacher, in the annihilating scenario and dissemination of COVID-19 in Brazil. Data were collected electronically. The research included the participation of 54 students from the Licentiate Course in Theater of an Institution of Higher Education (IES) in the Federal District. The information was systematized and analyzed using the technique of content analysis, proposed by Bardin (2010) and allowed the identification of three categories: 1) Use of DICTs in the training of students of the Licentiate Degree in Theater, 2) Use of DICTs in the artistic production of university students, 3) Learning of the student-artist-professor in training. The results revealed that, initially, the pandemic caused by the new coronavirus, SARS-CoV-2, instigated terror, anxiety and insecurity in university students. With the necessary didactic accompaniment and pedagogical mediation, the university students discovered their potential and, as time went by, they transformed themselves, they seized the significant learning. For the mediators of the curricular component, it was essential to improve didactic strategies to promote teaching as well as the use of DICTs with the purpose of fostering and contributing to the intellectual emancipation of the artist-educator.

Keywords: DICTs; COVID-19; Theater; Teacher training; Student-artist-teacher.

1 Professora Formadora do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade de Brasília (UnB)/Universidade Aberta do Brasil (UAB). Mestre em Artes Cênicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do corpo científico da revista científica Perspectivas Capianas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: umadiretriz@gmail.com

2 Professora Formadora do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade de Brasília (UnB)/Universidade Aberta do Brasil (UAB). Doutora e Mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Master in Business Administration em Gestão das Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Pedagoga. Membro associado da Sociedade Brasileira de Computação (SBC). E-mail: carlacristie@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Em 2019 na cidade de Whuan, China, surge o SARS-CoV-2, responsável pela pandemia do COVID-19. O vírus, se espalhou velozmente por todo o mundo, provocando milhares de mortes e uma crise global incomensurável. Assim, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou em 11 de fevereiro de 2020, situação de emergência de saúde pública global, recomendando o distanciamento social como a melhor estratégia para o enfrentamento do novo Coronavírus (WHO, 2020).

Ao longo dos meses, vários países atingidos pelo Coronavírus anunciaram medidas para enfrentamento da pandemia, com o intuito de minimizar os impactos. A primeira delas foi o uso de máscara de proteção, adotada com o propósito de garantir a segurança sanitária necessária. Concomitantemente, em virtude das altas taxas de contaminação e transmissibilidade, a doença foi caracterizada como uma Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (OMS, 2020). Nas regiões mais desenvolvidas foram adotadas medidas de confinamento, e até mesmo *lockdown*, realizadas por muitos países europeus e asiáticos, repercutindo em escala global na condição política, cultural e econômica de cada território.

No Brasil, o Governo Federal se opôs às medidas restritivas e, em meados de junho de 2020, foram contabilizados no território nacional 480 mil óbitos e 17.454.861 casos de COVID-19, com uma média móvel de 1.970 óbitos por dia segundo o Consórcio de Veículos de Imprensa (2021). A ausência de um planejamento assertivo do Ministério da Saúde, para lidar com a crise sanitária e adotar medidas para intensificar a vigilância, assim como em prover a vacinação em massa da população, tem aumentado a cada dia a estimativa de infectados e mortos, comprometendo não somente os sistemas de saúde, mas as áreas social, cultural, política, econômica e educacional dos grandes centros urbanos.

As instituições educacionais de todo o mundo foram afetadas pelo SARS-CoV-2. Mais de 90% das atividades acadêmicas foram comprometidas. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), prognostica que haverá acometimento significativo nas etapas de aprendizagem e que tais danos poderão alastrar-se por mais de uma década em todo o mundo, caso não sejam propostas políticas públicas capazes de garantir melhorias na infraestrutura, na formação, nas tecnologias e metodologias utilizadas por todos os envolvidos nas etapas de ensino e aprendizagem das instituições educacionais (UNESCO, 2020).

No Brasil, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) aprovou a Portaria de nº 343, que dispõe acerca da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia do novo Coronavírus (BRASIL, 2020).

Nas Instituições de Ensino Superior (IES) foi o momento de se repensar as estratégias didáticas, de ensino e aprendizagem impondo aos docentes e discentes adaptações frente à situação emergencial. A rede pública de ensino foi a que mais sofreu impactos, principalmente pela escassez de recursos tecnológicos e digitais, considerando que diversas instituições educacionais sequer possuem infraestrutura adequada para a rede de energia e de internet; muitas delas, localizadas

em regiões periféricas, onde explicitam-se a vulnerabilidade socioeconômica dos sujeitos. O fato é que, o acesso aos meios digitais, não ocorre de forma democrática no Brasil, “[...] apesar do uso dos meios tecnológicos serem quase uma exigência, nem todos os indivíduos têm acesso aos mesmos de forma igualitária e justa” (SOTERO; COUTINHO, 2020, p. 80) comprometendo o desenvolvimento das atividades acadêmicas, as manifestações culturais, sociais e artísticas, como as que são desenvolvidas pelo(a) futuro(a) professor(a) de Teatro, estudante-artista-docente.

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (**Cetic.br**) tem acompanhado a evolução tecnológica brasileira e publicou a primeira edição do “Painel TIC COVID-19: Pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus”, na qual se propôs a investigar o uso dos dispositivos e as atividades realizadas na Internet durante este período.

Considerando os objetivos propostos neste estudo serão destacados aspectos relativos às atividades realizadas na internet no que se refere às manifestações culturais e artísticas desenvolvidas durante a pandemia de COVID-19. O Painel revela que houve um aumento do uso da internet para práticas culturais. Durante o recomendado período de isolamento social, 85% dos usuários brasileiros consumiram música pela internet e 86% assistiram a programas, filmes ou séries online. No ano de 2019, fora do período pandêmico, os índices das atividades correspondiam a, respectivamente 76% e 79%. Percebe-se que o aumento ocorreu, principalmente, nas classes A e B, entre mulheres e pessoas com 35 a 59 anos. Os dados explicitam que, o pagamento por serviços de *streaming* de conteúdos audiovisuais cresceu entre as classes mais baixas e os serviços de *streaming* de música tiveram maior adesão entre as mais altas. No ano de 2018, 34% dos usuários pagavam por serviços equivalentes a plataformas de filmes e séries. Já durante a pandemia, o número passou para 43%. Quanto aos serviços de música, em 2018 eram 10% dos brasileiros pagavam e utilizavam o serviço; atualmente, chega-se ao total de 16% (CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC.BR, 2020). O fato é que, com a pandemia, de maneira geral, os brasileiros realizaram uma maior imersão no universo artístico.

No que se refere ao contexto acadêmico-científico, também é possível reconhecer as novas possibilidades delineadas acerca do Ensino da Arte, dado o contexto pandêmico. Ressalta-se que a arte fomenta em cada sujeito o senso de cidadania, de respeito, de responsabilidade social e de transformação, posto que, a manifestação artística possibilita reflexão e expressa, diferentes ideias, concepções, por meio de estilos, gêneros, grupos sociais, econômicos e culturais, fundamentando-se na perspectiva crítica, na ação-reflexão-ação e atitudes que possibilitem ultrapassar o senso comum. Neste sentido, este artigo se propõe a mapear quais foram os desafios e as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para a formação do(a) futuro(a) professor(a) de Teatro, estudante-artista-docente, frente ao cenário avassalador de disseminação do COVID-19 no Brasil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pintura, escultura e tantas outras artes foram as primeiras formas de linguagem criada pelo homem para expressar-se. Desde sua origem, o *homo sapiens* se utilizou de gestos, desenhos, de linguagem corporal, manifestações de comportamento não expressos por palavras para comunicar-se (CORRAZE, 1982).

Para Knapp (1980) a comunicação não verbal pode ser compreendida a partir de uma paralinguagem, das características físicas, da disposição de objetos, das aparências, do toque e principalmente da linguagem do corpo, dado que, toda cultura possui o seu repertório gestual. E assim também apresenta-se o Teatro como:

um fenômeno universal, existente em qualquer lugar, em qualquer cultura. Como manifestação social, cultural, educacional e artística, contribui para uma formação ampla do ser humano, valorizando a criatividade, a interação, a cognição, a cooperação, a sensibilidade e a reflexão para a construção de uma sociedade formada por indivíduos com senso de cidadania, responsabilidade e cientes de seu papel transformador (UAB/UNB, 2013, p. 6).

Neste sentido, considerando tais características, percebe-se a potência da Arte como uma área do conhecimento de suma importância para a formação do sujeito e, portanto, necessária como componente do currículo da Educação Básica.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte, em 1998, as Artes ganham espaço, sendo legalmente valorizadas como área de conhecimento, tornando-se componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica brasileira. Neste sentido, foram fomentadas mudanças paradigmáticas acerca dos procedimentos metodológicos e pedagógicos do ensino da Arte no contexto acadêmico, além de contribuições com o desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas, explicitando-se que a Arte visa “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB nº 9.394/96: art. 26, § 2), e reiterando a importância e excelência de cada linguagem artística, seja o Teatro, as Artes Visuais, a Música e a Dança, o que contribui efetivamente para que o estudante perceba que:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. Ao aprender arte [...] o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade (BRASIL, 1998).

Especificamente no que diz respeito ao campo da Pedagogia do Teatro no Brasil, pode-se dizer que este possui uma trajetória de grandes transformações, tanto por uma questão de estruturação dos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas, quanto pelo fato de que a Arte está em constante movimento, em permanente diálogo com a sociedade.

As décadas que nos separam dos primeiros tempos da formação na Licenciatura em Artes Cênicas no Brasil - anos 1970 - assistiram a transformações significativas no que se refere tanto às concepções de teatro, quanto à sua relação com as outras artes ou aos desafios educacionais do país (PUPO, 2010, p.1).

Deste modo, considerando-se o atual desenvolvimento de pesquisas ligadas ao Teatro Contemporâneo, vivencia-se uma realidade estilizada, repleta de contextos distintos, onde verifica-se a multiplicação de abordagens cênicas nas quais se nota a perda da preponderância do texto dramático; a ausência parcial ou total da fábula e da ação coerente e linear; a dissolução da noção de personagem e o esgarçamento da fronteira entre as artes, ao ponto de ser possível confrontar-se, cada vez mais, com manifestações artísticas híbridas.

Ainda que tenha sido criado há algumas décadas, com a pandemia, o termo híbrido ganhou popularidade e frequentemente vem sendo utilizado, para explicitar uma mistura, o *blended*, constituído por diversos tempos, espaços, atividades e metodologias. Esse processo interconectivo é significativamente perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema aberto e criativo. Segundo Ramos (2015) o vocábulo “híbrido” é emprestado do campo da biologia para ser utilizado no campo das Artes:

De modo geral, especialmente se olharmos da perspectiva da arte moderna, o cruzamento entre duas linguagens, cria novos campos e possibilidades de modos de operação, marcando fortemente uma transição na forma como se produz arte e como se usufrui dela. Se no modernismo, os campos de conhecimento eram bem conhecidos e, principalmente, delimitados, a partir do pós-modernismo a multiplicidade de linguagens passa a dar o tom da nova maneira de se entender arte. As ferramentas usadas pelos artistas não são apenas substituídas por outras ou ampliadas, mas começam a dialogar de forma tão intrincada que passam a formar campos expandidos, descortinando outras possibilidades de criação (RAMOS, 2015, p. 2).

Com a mesma clareza, a autora aponta para a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para estes campos expandidos:

[...] a comunicação intensamente afetada pelas novas mídias digitais, propiciando outras formas de se relacionar com a informação. Se antes o canal era unilateral, ou seja, os canais de comunicação apenas entregavam conteúdo, a partir do momento em que a internet passou a ser acessível, algumas ferramentas foram produzidas e vêm sendo aplicadas favorecendo uma ação de criação na rede e provocando uma circulação mais intensa devido ao estabelecimento de mídias sociais, lugares virtuais onde cada um pode não apenas ter acesso a informações, mas também reproduzir, repetir, transformar, criticar ou gerar novos conteúdos. Portanto, a relação que construímos com o mundo se modificou, pois ideias

que circulavam no campo das artes passaram a ser realidade em outras esferas da vida; a questão da globalização, além de todas as suas implicações políticas, transformou as ideias de território; agora é possível estar presente em um local físico, mas também em territórios virtuais, como em teleconferências, por exemplo (RAMOS, 2015, p. 3).

Considerando tais argumentações torna-se necessário refletir acerca da formação e atuação do(a) futuro(a) professor(a) de Teatro, estudante-artista-docente, observando-se a necessidade de pensar o campo da Pedagogia do Teatro em diálogo com o contexto dessa Arte na contemporaneidade:

De que modo a cena vem reagindo às profundas transformações das sociedades, ao esgarçamento das utopias, ao avanço tecnológico, às mutações que vêm caracterizando a comunicação entre os homens? Seria pertinente pensar e fazer teatro hoje tomando como referência categorias que o configuravam no ocidente em um passado recente? [...] Temos estado suficientemente abertos a essas mutações quando nos propomos a habilitar docentes? (PUPO, 2010, p. 2).

Estas reflexões, mesmo sendo realizadas a mais de uma década, revelam-se pertinentes e coetâneas, dado que, observa-se que no ambiente acadêmico-escolar, ainda prevalecem propostas de Ensino do Teatro que privilegiam suas concepções clássicas, as quais são focadas, especialmente, no trabalho do ator, desenvolvendo-se prioritariamente através de jogos teatrais:

[...] é possível vislumbrar um aspecto recorrente nas aulas de teatro, um excesso de dedicação a apreensão dos jogos, associando a esta prática, um discurso silencioso, como se apenas os mesmos dessem conta de atravessar os conteúdos teatrais e apresentá-los de uma maneira pedagogicamente interessante para os discentes que frequentam as aulas de teatro. Longe de desencorajar os jogos teatrais como uma metodologia essencial para o entendimento da cena, pretendemos incentivar os novos docentes acerca das inúmeras possibilidades metodológicas que surgem com a inserção de um diálogo pungente com a cena teatral contemporânea. (OLIVEIRA, 2016, p. 2)

A busca por uma prática pedagógica contextualizada, que aproxime o Ensino do Teatro da cena Contemporânea, vai ao encontro de uma perspectiva de aprendizagem que esteja articulada com a “A escola e os desafios contemporâneos”:

O que precisamos de fato encarar é que a escola passa a ser um espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, da reflexão (...) um espaço vinculado à comunidade a que pertence, bem como à cidade, ao país, ao mundo ou se tornará obsoleta e estará fadada ao fracasso (MOSÉ, 2013, p. 56).

MOSÉ (2013) fomenta a reflexão acerca do Ensino do Teatro, considerando que é imprescindível vivenciar uma aprendizagem para a prática da cidadania e da liberdade, que seja contextualizada, repleta de diversas linguagens, inócua. Assim o Teatro Contemporâneo torna-se essencial para a sociedade, na medida em que propõe embates contra a alienação cultural, à modernidade líquida (BAUMAN, 2001), a fim de suscitar o desenvolvimento de capacidades

cognitivas e estéticas que potencializem o exercício pleno e consciente da cidadania. Para Freire (2017, p. 53) é elementar “[...] expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora.” Em suma, a liberdade freiriana exige banir, por meio do processo de “conscientização”, a “sombra” do opressor internalizada pelo oprimido.

De fato, torna-se imprescindível incorporar o Teatro ao contexto contemporâneo, às TDICs, propondo iniciativas que contribuam com a formação integral do(a) futuro(a) professor(a) de Teatro, estudante-artista-docente. Cabe ressaltar que, não se trata de negar a importância dos jogos teatrais na formação do professor(a), no entanto, é preciso refletir acerca das múltiplas possibilidades cênicas que se apresentam a partir da inserção das TDICs na prática do artista-educador:

No campo da cultura, as novas tecnologias digitais têm afetado a criação, disseminação e fruição de bens culturais, sobretudo por meio da internet, alterando substancialmente mercados já estabelecidos e, em alguns casos, criando novas formas de consumo e circulação de produtos (MARANHÃO, 2019, p. 21).

Com a pandemia de COVID-19 evidencia-se a necessidade de disseminar o Teatro tecnologicamente, visto que, nesse período, as atividades culturais por meio da internet, mostraram-se latentes. Além disso, ressalta-se que a cultura e a arte, revelam-se, por natureza, como atividades de interatividade e de encontro.

3. METODOLOGIA

Cabe ressaltar que, quanto ao método esta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa de realidade múltipla, subjetiva e ontológica. Neste contexto, as experiências e interações entre os sujeitos são relevantes, constituídas por meio da condição epistemológica. As pesquisadoras compreendem que existe uma condição axiológica repleta de subjetividade que expressa dinâmicas e iniciativas, contribuindo com a observação minuciosa, potencializando interpretações, dando sentido e significado às percepções e análises fundamentadas em evidências (CRESWELL, 2014; GONZÁLEZ-REY, 2002).

O estudo foi realizado com 54 universitários, estudantes do curso de licenciatura em Teatro, maiores de 18 anos, em uma Instituição de Educação Superior (IES), localizada no Distrito Federal.

A pesquisa, possibilitou acesso a informações significativas e, por meio da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2010), emergiram as categorias: 1) Utilização das TDICs na formação de estudantes do curso de Licenciatura em Teatro, 2) Utilização das TDICs na produção artística dos universitários, 3) A aprendizagem do estudante-artista-docente em formação, que serão abordadas ao longo deste artigo.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A investigação revela que o grupo pesquisado é eclético, constituído em sua maioria pelo gênero feminino totalizando 57,4% enquanto o público masculino tem a representação de 42,6%. São estudantes universitários, jovens e adultos: 7,4% possuem entre 18 e 20 anos, 20,3% entre 21 e 29 anos, 37% entre 30 e 39 anos de idade e 35% acima de 40 anos.

Quanto à formação acadêmica, 27,8% estão cursando a primeira graduação, em licenciatura em Teatro, 24% possuem especialização *lato sensu* e 16,7% possuem mestrado.

UTILIZAÇÃO DAS TDICS NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM TEATRO

A Arte caracteriza-se pelo diálogo com a cultura presente em cada comunidade e contexto social. Assim, “[...] gradativamente, vamos dando forma às nossas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar - e também de fazer - as diferentes manifestações culturais de nosso grupo social” (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 17). E em meio a uma pandemia e adversidades, não é diferente. Surgem novas necessidades, contextos e novas facetas culturais que vão se adaptando e se renovando.

Com o Coronavírus ceifando vidas e a ausência da intervenção necessária por parte do poder público, ampliou-se a necessidade de adaptabilidade para manter-se seguro, em isolamento. Com isso, o Teatro e as tecnologias digitais se imbricaram, constituindo uma bela transformação, fomentando uma nova condição cultural, ultrapassando os limites da mera formação profissional, abrangendo questões contemporâneas culturais, sociais e econômicas, bem como o desenvolvimento humano e a própria formação do futuro(a) professor(a) de teatro.

Com as adaptações curriculares e as novas tessituras pedagógicas para atender as realidades e necessidades do artista-educador(a) frente a pandemia, quando indagado acerca da importância e utilização das TDICs na formação de estudantes do curso de Licenciatura em Teatro, o **universitário 1** afirma que:

As tecnologias contemporâneas de comunicação estabeleceram ambiente e meios para o livre debate de todos os assuntos, possibilitou o agrupamento e conexão de pessoas por temas de interesse e criou comunidades que ampliaram e amplificaram as discussões potencialmente gerando um espaço para a reflexão, a crítica e a liberdade de expressão.

Mais do que nunca, com a pandemia e conseqüente isolamento social, os espaços virtuais foram vistos como potenciais lugares de comunicação, de produção de conhecimento, de empoderamento, para o exercício da liberdade, para o encontro, para expressar ideias e fomentar a discussão de eixos transformadores, conforme assevera Fusari (1993, p. 46) “a escola não é o único segmento da sociedade responsável pelo processo de ampliação da conscientização política de cidadão e sim um dos segmentos que contribuem para isso”.

Ressalta-se que, o cenário provocado pelo SARS-CoV-2, contrapõe-se aos primórdios da civilização humana, dado que, nesta época, o ato de educar realizava-se exclusivamente por meio da “transmissão oral”. Mas na medida em que as sociedades tornaram-se mais complexas surgiram as tecnologias, os instrumentos para estimularem as aprendizagens e desse modo, potencializarem a transmissão da herança cultural, da formação social utilizando-se de uma prática híbrida estabelecida a partir dos interesses de cada grupo.

O ato de educar em plena pandemia de COVID-19, fundamentou-se em um ensino multifacetado, híbrido, uma prática pedagógica adaptada ao mundo em permanente transformação. Assim, mesmo tendo a frente inúmeros entraves, falta de equipamentos e recursos pedagógicos, as instituições educacionais se propuseram a “preparar o homem para uma sociedade dinâmica em constante mutação” (Aranha, 1993, p. 108) tendo como propósito incitar a democratização pelo saber, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS et al., 2010).

É importante ressaltar que, com o propósito de democratizar o conhecimento e descolonizar saberes culturais e políticos, a partir da arte, da cultura e dos meios de comunicação em massa, Augusto Boal criou o Teatro do Oprimido, como um instrumento libertador de ações e visões (BOAL, 2009), como sugere o **universitário 2** quando comenta que é necessário seguir: “os passos de Boal e Freire”. E sempre que oportuno é necessário intervir nas decisões públicas, num movimento contra-hegemônico de globalização. Corroborando com a ideia apresentada pelo **universitário 2**, que continua o seu relato, enfatizando que:

as TDICs podem contribuir para a disseminação do conhecimento como forma de libertação e autonomia, o que contribui para uma sociedade mais consciente e mais justa.

De fato, as tecnologias emergiram com o surgimento das sociedades industriais e se constituíram como instrumentos fundamentais para a organização de uma nova realidade. Desta forma, o ser humano vive hoje num mundo produzido pela tecnologia e, que, muitas vezes contribui para o exercício da liberdade, assim como, em muitas ocasiões corrobora para uma experiência oportuna, vantajosa repleta de interesses e privilégios culturais e políticos próprios da classe dominante (MARCUSE, 1999).

No contexto do Teatro Ocidental, os interesses das classes dominantes também se fazem perceber em muitas formas teatrais e textos sobre o Teatro. Um exemplo disso é Poética de Aristóteles que, em suas relações com o Teatro Grego, segundo Augusto Boal (2019), se apresenta como uma forma de coerção e intimidação para as classes mais baixas. No entanto, um olhar apurado para o desenvolvimento tecnológico, assim como o desenvolvimento do Teatro em tempos e espaços diversos, poderá enxergar suas potentes formas libertárias.

Para Freire, o Teatro pode fomentar a curiosidade epistemológica, dado que “a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum é a mesma curiosidade que criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 31). Sendo assim, em inúmeras manifestações, na pandemia, o Teatro criou condições para a conexão, o diálogo e o despertar da curiosidade epistemológica, em seus interlocutores, condições necessárias para suscitar a aprendizagem e lapidar a consciência crítico cidadã, como afirma o **universitário 3**:

A desterritorialização que derrubou fronteiras e conectou pessoas contribuiu enormemente para a troca de conhecimento de forma colaborativa e ampliou os espaços e oportunidades de debates que são fundamentais para a construção do pensamento crítico, da análise e reflexão sobre questões da sociedade.

UTILIZAÇÃO DAS TDICS NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA DOS UNIVERSITÁRIOS

A arte contemporânea, mais especificamente, o Teatro, constitui-se por uma multiplicidade de linguagens, metodologias e modos de fazer, além de uma grande variedade de pesquisas nas quais as TDIC's estão cada vez mais presentes. Nesse sentido, o Teatro Contemporâneo se apropria veementemente das Tecnologias Digitais em suas potencialidades de expressão artística e na produção sensível realizada pelos sujeitos. A percepção das Tecnologias Digitais como potência de criação artística é revelada pelo **universitário 4** que reverbera:

A utilização de recursos técnicos digitais é vista como uma ampliação da capacidade de expressão artística nas diversas dimensões do Teatro Digital. Rompendo com as montagens convencionais, este refere-se a uma linguagem binária que possibilita a criação de espaços virtuais, ligações do orgânico com o inorgânico, do material para virtual, do cotidiano para fantástico, do sonho à concretização. Em suma, essa união é uma forma de arte híbrida, que com o avançar dos tempos vem ganhando cada vez mais força por facilitar a imaginação e a criação de conexões entre seres humanos.

Frente ao contexto pandêmico, a criação artística utilizando-se das Tecnologias Digitais revelou-se não só como uma realidade, mas tornou-se latente. Nesse sentido, acarretou a necessidade de apropriação deste campo de pesquisa para o trabalho do artista cênico que, familiarizado ou não, passa a voltar seu olhar para o palco em espaços digitais. O mesmo acontece com o artista-docente, ao perceber que, como afirma o **universitário 5**:

O mundo está em intensa transformação e as TDICs fazem cada vez mais parte da nossa vida, nosso cotidiano, nossa arte e nosso trabalho. Não há como fugir disso ou ignorar, e sim tomar como aliado para a construção de uma sociedade mais humana e informada de sua realidade. Podemos utilizá-las para nos munir de ferramentas e conhecimentos para nosso trabalho artístico e pedagógico, para ser um veículo de nossas ações e para chegar de uma forma mais eficiente nas outras pessoas.

Considerando que a realidade do Teatro contemporâneo dialoga diretamente com o ambiente escolar e, conseqüentemente, com a criação artística, percebe-se que o uso das TDICs na Licenciatura em Artes Cênicas despertou no estudante, a percepção de suas potencialidades, não somente a partir do estudo teórico, mas da prática, intensificada pela pandemia. Desta forma, o **universitário 6** afirma:

A utilização de tecnologias contemporâneas na escola pode trazer uma série de benefícios para alunos e professores. A comunicação se torna mais clara, dinâmica e interativa, com a utilização de recursos que despertam o interesse pelo que está sendo debatido e proposto, num processo de estímulo da curiosidade e do questionamento. A integração entre o grupo se torna mais coesa e forte, se ampliando para além dos momentos de estudo, com a criação de vínculos e afetos por afinidades pessoais se estendendo para o meio social. A produtividade aumenta, o interesse é despertado e o sentimento de fazer parte de um grupo é fortalecido. Dessa forma, o estímulo ao pensamento crítico e reflexivo é permeado por uma rede sólida de identificação e senso de pertencimento, o que repercute em ações práticas e concretas.

As experiências realizadas ao longo do semestre, no componente curricular de Tecnologias Contemporâneas na Escola, assim como todo aparato prático, revelam impasses como a falta de conhecimento frente a alguns *softwares* e aplicativos utilizados, conexão fragilizada ou interrompida, a necessidade de compartilhar equipamentos pessoais com outros familiares. No entanto, o estabelecimento de vínculos aproximou e fortaleceu o trabalho em equipe, explicitadas especialmente nas produções artísticas dos universitários, que expressam a compreensão de que o virtual tem o seu lugar, possibilitando a reflexão acerca de novas oportunidades, estimulando a interatividade, a busca de respostas, a resolução de problemas e o uso consciente e expressivo das TDICs, de modo a incitar novas formas de recepção, criação, entendendo o fenômeno Teatral em toda a sua amplitude.

A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE-ARTISTA-DOCENTE EM FORMAÇÃO

A premissa adotada para fomentar a aprendizagem e a formação continuada do(a) estudante-artista-docente na licenciatura em Teatro, foi utilizar-se da abordagem triangular, que propõe contextualizar o fazer, o saber, o pensar sobre aquilo que é produzido, aquilo que é trabalhado, são os vértices do triângulo proposto por Ana Mae Barbosa. Ressalta-se aqui que, embora Barbosa, eleja o título Abordagem Triangular “[...] porque metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 11) o trabalho foi desenvolvido integralmente, com a participação de toda equipe pedagógica - coordenação, professores, tutores e discentes - sendo fundamental para se instigar a promoção de uma aprendizagem significativa, principalmente pela necessidade de se utilizar as diferentes linguagens artísticas para fomentar o apreender por meio das tecnologias.

De fato que, na contemporaneidade, faz-se necessário considerar a importância da inserção das TDIC's nos espaços educacionais, dado que, no contexto de formação do artista-docente, tais aparatos podem, quando adequadamente mediados, contribuir com a promoção da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, corroborando com a formação crítica do(a) estudante-artista-docente Assim, é possível identificar a integração das Tecnologias Digitais para a formação do acadêmico conforme explicita o **universitário 7**:

Certamente, esta é minha quarta experiência acadêmica com EaD, onde reside uma grande valorização das TDICs. Posso dizer que faço parte desta transformação social, principalmente por lançar um outro olhar sobre o conhecimento e o aprendizado.

Cabe ressaltar, no entanto, que quanto ao uso das TDIC's, não se trata apenas do reconhecimento, por parte dos estudantes, de reconhecê-las como um elemento inevitável, dado que, inserido no contexto diário do acadêmico, segundo o **universitário 8**, torna-se necessário que:

A abordagem proposta por meio das TDICs tenha um viés crítico, é possível contribuir para utilizações mais democráticas e inclusivas, que não sejam apenas tecnicistas, mas que entendam o papel da tecnologia em nossas vidas, suas vantagens e desvantagens, e principalmente, na cultura da infância e juventude, possibilitando a aproximação entre alunos e professores e, conseqüentemente, potencializando a troca e o processo de aprendizagem contextualizado e significativo, promovendo assim, por meio da educação, a semente da transformação social, mais ampla e radical.

Freire (2017) afirma que a criticidade é a possibilidade de ação, de participação que só se efetiva na transformação consciente do meio, o qual só pode ser transformado com recursos que implicam na interação de todos para a conquista de uma educação libertadora.

Assim é importante ressaltar que, as tecnologias da informação não podem ser compreendidas como dispositivos neutros, meramente técnicos, tampouco como artefatos daninhos ou até libertadores, mas sim como tecnologias que são tanto o produto, quanto as produtoras de práticas culturais e promoção social concernentes às sociedades contemporâneas e que implicam de variadas formas sobre outras práticas culturais, inclusive na educação.

Assim, tais tecnologias passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais, nas reflexões, resignificando as relações educativas (ALMEIDA; SILVA, 2011) até mesmo na relação do artista-docente, ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente nas instituições educacionais seja na escola, seja na universidade, tornando-se uma referência em formação. Neste sentido, segundo o **universitário 9**, é necessário considerar e refletir sobre a aprendizagem e uso de Tecnologias Contemporâneas:

aprender sobre as Tecnologias Contemporâneas para a educação é quase uma metalinguagem, já que estamos colocando em prática as propostas no momento em que estudamos. E vejo até uma vantagem da graduação a distância neste momento, pois estamos cercados de virtualidades, estamos cercados por meios contemporâneos de aprendizagem o

tempo inteiro ao longo do curso. Acredito que isso nos coloque num lugar mais confortável com essa realidade, com esse mundo que existe e é ainda mais potente nas novas gerações. Esse mundo conectado é tão real quanto o físico, possibilitando trabalhar o senso crítico, a democratização da educação, do teatro, buscando que os alunos reconheçam as situações que lhes ocorrem e queiram interferir ativamente em prol de uma sociedade mais justa dentro desse mundo virtual que nos afeta de tal maneira quanto no mundo real.

Assim, pode-se considerar o olhar do(a) estudante para as Tecnologias Contemporâneas como meio de criação artística e transformação social, sendo possível a partir do estímulo ao seu uso crítico e consciente, romper barreiras e proporcionar o acesso à educação e à Arte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revela que a pandemia de COVID-19 provocou uma mudança intensa e abrupta na rotina do(a) futuro(a) professor(a) de Teatro, estudante-artista-docente. Como em outros cursos, a Licenciatura em Teatro, tem trabalhando frente à condições desafiadoras, não somente pela ausência de aparato material e presencial, mas principalmente pelo fato de que, frente a tantas adversidades, mortes e perdas, a arte e o sorriso tem se revelado como um gesto de resistência, trazendo concomitantemente um sentimento de responsabilidade social, tentando transformar as ações do artista-docente em um momento de acalento, não para manter-se inerte, mas para se retomar o fôlego, possibilitando a reflexão acerca das consequências, das perdas e garantindo a temperança, a saúde física e mental, na perspectiva de dias melhores.

Quanto ao uso das TDICs na formação de estudantes do curso de Licenciatura em Teatro é perceptível de que foi intensa, imprescindível, dado que, com o retorno às atividades acadêmicas remotamente, mesmo totalmente a distância, sem apoio ou encontros presenciais, foi necessário promover a instrumentalização de discentes e docentes, tanto no domínio relativo aos códigos de informação e comunicação, bem como em suas respectivas tecnologias, incitando, mais do que nunca, o desenvolvimento do pensamento autônomo, da curiosidade e da criatividade.

Outro aspecto relevante observado é que, com a pandemia e a necessidade de isolamento social, muitos universitários tiveram de se apropriar de novos softwares, aplicativos, instrumentos tecnológicos utilizando-os com maior frequência para buscar informações, trocar ideias, implementar a produção artística tanto no contexto acadêmico como no profissional.

Quanto aos aspectos relativos à aprendizagem do(a) estudante-artista-docente em formação, especialmente no que diz respeito ao uso das tecnologias, nunca se apreendeu tanto. Por meio do diálogo permanente, dos encontros on-line, todas iniciativas foram enriquecedoras e significativas. Professores, tutores, gestores e universitários interagindo continuamente por meio de fóruns, redes sociais, *WhatsApp* e mensagens pessoais. Tudo para implementar e garantir a aprendizagem.

Os universitários, participantes da pesquisa, relataram que, durante a pandemia, ficaram muito mais tempo conectados se dedicando aos estudos do que em tempo convencional. Utilizaram vídeos do *YouTube*, ferramentas de videoconferências e demais ambientes virtuais para que auxiliassem no desenvolvimento de novas habilidades e competências necessárias à formação e emancipação intelectual do artista-educador.

Por fim, quanto ao uso das Tecnologias Digitais nas produções artísticas desenvolvidas pelo(a) estudante-artista-docente em formação, ao longo do componente curricular Tecnologias Contemporâneas, percebe-se a exploração de recursos pelo universitário, para além da função de ator. Em suas experimentações artísticas, o universitário transitou nas funções de iluminador, sonoplasta, cenógrafo, figurinista e diretor, ao mesmo tempo em que desenvolvia seu olhar para a função estética das mais diversas tecnologias, das quais se apropriou durante o desenvolvimento de atividades remotas e demais campos artísticos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de & SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.7 n.1, abril/2011.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOAL, Augusto. **Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido** e outras Poéticas políticas. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19**. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/images/stories/Links/Texto_Referencia_Reorganizacao_dos_Calendarios_Escolares_-_Pandemia_da_COVID-19_1.pdf. Acesso em: 10 jun 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros curriculares nacionais : Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental - Arte**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC.BR (Brasil). Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus: painel tic covid-19**. Painel TIC COVID-19. 2020. Parceria: UNESCO; CETIC.BR; NIC.BR e CGI.BR. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/tic-covid-19/analises/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

CONSÓRCIO DE VEÍCULOS DE IMPRENSA (Brasília). Secretarias Estaduais de Saúde (comp.). **Brasil mortes por COVID-19: 24 horas. 24 horas.** 2021. Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/06/14/brasil-registra-928-novas-mortes-por-covid-em-24-horas-e-total-passa-de-488-mil-vitimas.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CORRAZE, J. **As comunicações não-verbais** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

CRESWELL, Jhon W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens** Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DELORS, Jacques et al (Orgs.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Brasília: Unesco, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa Côrrea de Toledo. **Arte na Educação Escolar.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 1993.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KNAPP, M.L. **La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno.** Barcelona: Paidós, 1980.

MARANHÃO, Maximiliano Salvadori. **TIC Cultura: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos equipamentos culturais brasileiros: Comitê Gestor da Internet no Brasil,** São Paulo, 2019.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo.** São Paulo: UNESP, 1999.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

OLIVEIRA, Fernanda Areias de. **Pedagogia do Teatro Contemporâneo: apropriações da cena intermedial na formação de docentes de teatro.** Tese (Doutorado em Artes Cênicas)- Centro Interdisciplinar de novas tecnologias na educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

OMS Brasil. Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus) - Atualizada em 17 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:COVID19&Itemid=875> Acesso em 17/04/2020.

PUPPO, Maria Lúcia. Formação de formadores em cena. In: **Lamparina: Revista de ensino de teatro.** v. 1, n.1. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2010. (p.43 – 49).

RAMOS, Stella. **Hibridismo nas Artes.** São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2015.

SOTERO, E.; COUTINHO. Memes, Tecnologias e Educação: 'conversas' com Professoras Em Tempos De Pandemia. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 67-84, 2020.

UAB/UNB. **Projeto Político Pedagógico**: Curso de Licenciatura em Teatro. 2013. Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: https://www.cead.unb.br/images/cursos/ppc_teatro.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. Considerations for quarantine of individuals in the context of containment for coronavirus disease (COVID-19) Interim guidance, 29 February 2020. World Health Organization, 2020.

Recebido em: 29/06/2021
Aceito em: 11/09/2021

PERFORMANCE, ESCOLA E SUSTENTABILIDADE: UM BREVE VOO PANORÂMICO SOBRE A TRAJETÓRIA DE UM ARTISTA-DOCENTE

Francisco de Paulo D'Avila Junior¹

RESUMO: O presente artigo apresenta uma reflexão com base na trajetória de um artista-docente, pensando como suas pesquisas e práticas artísticas se transformam em abordagens metodológicas no ensino de arte na escola. Para tanto, é realizado um breve voo panorâmico sobre sua produção, percebendo não só as influências do fazer artístico sobre as experiências pedagógicas, mas também as problemáticas que envolvem as proposições de um professor que traz sua bagagem artística para um contexto formal de ensino. O tema ambiental permeia as práticas performáticas que serão relatadas e, para contribuir com esta reflexão, será apresentada uma breve discussão, trazendo para o debate os conceitos de Transpedagogia, de Pablo Helguera, e de Ecosofia de Félix Guattari.

Palavras-chave: Performance; Sustentabilidade; Arte-educação.

PERFORMANCE AND SUSTAINABILITY: A BRIEF SCENIC FLIGHT ON THE PATH OF AN ARTIST-TEACHER

ABSTRACT: This article presents a reflection based on the trajectory of an artist-professor, thinking about how his research and artistic practices are transformed into methodological approaches in art teaching at school. For that, a brief panoramic flight on his production is carried out, not only the influences of artistic making on pedagogical experiences, but also the issues surrounding the propositions of a teacher who brings his artistic baggage to a formal teaching context. The environmental theme permeates the performance practices that will be reported, and to contribute to this reflection, a brief discussion will be presented bringing to the debate the concept of Transpedagogy by Pablo Helguera and Ecosofia by Félix Guattari.

Keywords: Performance; Sustainability; Art education.

¹ Professor de Artes da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Mestrando pelo PPG-Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Direitos Humanos pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Licenciado em Teatro pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: davilafrancesco@gmail.com

Nos últimos anos é possível constatar muitas transformações no ensino da Arte no Brasil. Se antes os estudos artísticos eram precários, principalmente pela falta de opções de cursos de formação desses profissionais, hoje as possibilidades se ampliaram com cursos específicos (teatro, dança, artes visuais, música) oferecidos por universidades públicas e privadas. Essas transformações são percebidas em diversos aspectos, do ponto de vista metodológico, prático, teórico, curricular e conceitual.

Outro fator é a presença de profissionais nas escolas com diversas bagagens artísticas, que acabam por levar essas experiências e experimentações para a sala de aula, influenciando de forma intensa as abordagens metodológicas investigadas. Ainda há de se considerar os usos cada vez mais frequentes dos recursos tecnológicos na elaboração e mediação dos conteúdos artísticos, embora ainda exista resistência da utilização desses dispositivos pelas próprias escolas e também pelos arte-educadores.

Este artigo considera experimentações e investigações de um professor de arte que também é artista e faz uma reflexão sobre a capacidade da trajetória artística desse docente em promover novos procedimentos pedagógicos, sem desviar a atenção das problemáticas que tais experiências também podem provocar.

Nas práticas que aqui serão relatadas, além da performance arte ser a base de tais proposições, é possível constatar a recorrência do tema ambiental, o que acaba por revelar o comprometimento pessoal e profissional do docente-artista em abordar o assunto em diversas perspectivas e de forma global. A recorrência do tema não é algo aleatório, está profundamente embasada na observação desse profissional sobre questões pertinentes e urgentes que a temática suscita na contemporaneidade e também nas provocações que recebeu enquanto estudante e espectador de arte.

Visto que o tema ambiental perpassa as diversas experiências do artista-docente, é imprescindível propor uma breve discussão teórico-conceitual sobre o tema, alinhando tais considerações com outros dois aspectos importantes para esta reflexão: performance arte e contexto escolar. Nesse sentido, a primeira parte do texto é traçada a partir do conceito de *Transpedagogia*, termo cunhado pelo artista, curador e crítico de arte mexicano Pablo Helguera. O conceito de *Ecosofia*, a partir dos estudos das *Três Ecologias* de Félix Guattari, também subsidiará a discussão, de maneira que consiga ampliar olhares acerca da reflexão aqui apresentada. Em seguida, com relatos de práticas desenvolvidas em diferentes contextos nos últimos cinco anos, será possível perceber melhor as questões antes mencionadas e que motivaram a escrita deste texto.

BREVE DISCUSSÃO SOBRE PERFORMANCE ARTE, ESCOLA E SUSTENTABILIDADE

O mundo contemporâneo se apoia na ilusão catastrófica que separa sociedade e natureza. Isso acontece quando percebemos que o ser humano continua atuando como se não houvessem limites naturais e como se a vida fosse compartimentada. Não visualizar que somos parte do todo

e engavetar as diversas instâncias da vida parece ser atividade corriqueira na sociedade atual. A questão que emerge, e parece ser de extrema importância, é como resgatar um sentido novo para lidar com as questões da natureza e da vida coletiva. O que é preciso para que esse sentido novo aconteça? Segundo Félix Guattari (2012, p. 20) “o inconsciente permanece agarrado em fixações arcaicas apenas enquanto nenhum engajamento o faz projetar-se para o futuro”.

Ao registrar *As Três Ecologias*, Guattari propõe pensar novas possibilidades do ser-em-grupo, ao desenvolver práticas que “tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho etc.” (GUATTARI, 2012, p. 15). Desse modo, não estaríamos à mercê de orientações gerais, mas com condições de vivenciar práticas efetivas de experimentação, tanto na esfera microssocial, como em outros níveis institucionais. Para o autor, uma verdadeira resposta a esta crise deve ser em escala global e capaz de penetrar os domínios moleculares do ser humano:

Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só as relações de forças visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo (GUATTARI, 2012, p. 9).

Mesmo com o avanço dos novos meios técnico-científicos, um paradoxo se estabelece, na medida em que as forças sociais não conseguem se articular para a utilização desses meios potencialmente capazes de resolver as problemáticas ambientais. Somado a isto, somos constantemente esmagados pelas relações econômicas dominantes e mentalmente manipulados pela produção de subjetividade coletiva da mídia. Mais do que nunca, não podemos separar a natureza da cultura. O equivalente aos peixes mortos da ecologia ambiental são as pedras colocadas embaixo dos viadutos da cidade de São Paulo, impedindo que moradores de rua possam se abrigar e dormir. A deterioração das relações sociais é evidente e monstruosa.

Se é necessário reinventarmos a maneira de viver a partir daqui, pensando estratégias sob a ótica de uma ecologia ambiental e uma ecologia social, para Guattari, é necessário também perceber as implicações de uma perspectiva *ecosófica* sobre a concepção da subjetividade. Não separando a ação sobre a psique daquela sobre o social e o ambiental é que se pode combater o empreendimento de alguns setores da sociedade, como a mídia e setores da política, “na infantilização da opinião e de neutralização destrutiva da democracia” (GUATTARI, 2012, p. 24). É nesse ponto que o autor propõe um engajamento de mediadores sociais de diversas instâncias:

Invocando paradigmas éticos, gostaria principalmente de sublinhar a responsabilidade e o necessário “engajamento” não somente dos operadores do “psi”, mas de todos aqueles que estão em posição de intervir nas instâncias psíquicas individuais e coletivas (através da educação, saúde, cultura, esporte, arte, mídia, moda etc.) (GUATTARI, 2012, p. 21).

No bojo dessas ideias é que se deve considerar novas práticas micropolíticas e microssociais, como diz Guattari, novas solidariedades e novas práticas estéticas nas formações do inconsciente. Novas práticas que garantam o direito a singularidades isoladas, para que as pessoas possam trabalhar para a humanidade e não para as semióticas capitalistas. Aceitando a provocação de Félix Guattari, de que a arte e a educação estão em posição de intervir nesse imaginário coletivo, promovendo reflexões sobre o real e sobre os problemas que compartilhamos, o docente-artista propõe uma série de performances com viés ecológico e de cunho transpedagógico ao longo de sua trajetória artística e docente.

No entanto, é muito importante que a escola, um dos espaços mais significativos na formação da pessoa humana, possa proporcionar um espaço de reflexão e crítica sobre a insustentabilidade da vida na terra. Uma das formas disso acontecer é ativar esses espaços através de acontecimentos eco-poéticos. Essa ativação se faz importante, visto que a escola, de configuração conteudista, centrada no professor como transmissor de conhecimento e que preza pela quantidade de conteúdo absorvido, por diversas vezes não abre espaço para o diálogo, para a afetividade e para o desenvolvimento da cultura geral do aluno. O *modus operandi* da escola tradicional se baseia na transmissão de conhecimento, que posteriormente é cobrado “ao pé da letra”, em um sistema avaliativo que, através da nota, obriga os estudantes a decorar para passar nas provas.

Recentemente, o Teatro, as Artes Visuais e a Dança passaram a ser conteúdos exigidos no currículo das escolas. Antes, apenas a Música era componente obrigatório do ensino de arte na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/96). Esse avanço histórico foi muito importante e veio para auxiliar no desenvolvimento de outros atributos, ignorados pelo modelo conteudista de ensino, como a inteligência, a sensibilidade, a afetividade e as emoções. Embora esses avanços sejam louváveis, ainda há pouco espaço para intervenções que trabalhem aspectos não medidos em provas.

A arte no ambiente escolar tem relevância importante na desconstrução desse espaço rígido e formatado. Porém, tradicionalmente, a disciplina de educação artística esteve focada na perspectiva da interpretação da obra de arte ou nos ensinamentos de procedimentos para a criação artística. Por isso, o conceito de Transpedagogia parece apontar para uma nova direção do ensino de arte na escola. Segundo Pablo Helguera:

[...] na Transpedagogia, o processo pedagógico é o núcleo do trabalho de arte. Esse trabalho cria seu próprio ambiente autônomo; na maioria das vezes, fora de qualquer estrutura acadêmica ou institucional (HELGUERA, 2011, p. 11).

De acordo com Helguera, o termo Transpedagogia foi criado para dar conta de práticas de “artistas e coletivos que misturam processos educacionais e a criação de arte, em trabalhos que oferecem uma experiência que claramente é diferente das academias de arte convencionais ou da educação de arte formal” (HELGUERA, 2011, p. 11).

Se explicar é contra a natureza da arte, é normalmente isto que os educadores fazem nas aulas deste componente curricular. Com uma prática na perspectiva da transpedagogia, não será necessário explicar, pois o próprio estudante, realizador da ação, terá munção para interpretar e construir conhecimentos, e a figura do professor passa a mediar essa construção. Por diversas vezes, a noção pedagógica convencional é criticada, principalmente pelos artistas-educadores, que encontram, no espaço escolar tradicional, amarras para a realização do ensino de arte. Porém, cabe pensar de que forma essa crítica é articulada e se as práticas educacionais em arte oferecem novas abordagens metodológicas. Se por tendências atuais o campo da educação é considerado restritivo e homogeneizador, os processos educacionais do ensino de arte também sofrem essa influência, como afirma Helguera:

[...] é verdade que há muitos lugares onde antigas formas de educação ainda operam, onde a história da arte é um recitativo, onde os dados biográficos são apresentados como evidência para revelar o significado de uma obra e onde os educadores parecem ser condescendentes, tratando o público de maneira paternal ou infantil (HELGUERA, 2011, p. 12).

A transpedagogia é estimulada por ideias progressistas, fortemente pela pedagogia crítica e pelo aprendizado baseado em pesquisa. Articulando e investigando os processos metodológicos nesta perspectiva, é possível criar e inovar com eles, promovendo uma pedagogia mais profunda, criativa e estimulante para os educandos. A transpedagogia, como uma nova abordagem metodológica, no que se refere ao ensino de arte na escola, é importante na elaboração de projetos, visto que a pedagogia tradicional não reconhece três coisas:

[...] primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre a arte não termina com o conhecimento da obra de arte, que é uma ferramenta para entender o mundo (HELGUERA, 2011, p. 12).

Na transpedagogia, a arte não é voltada para si mesmo, mas como veículo de troca social: “Esta é uma nova visão positiva e poderosa da educação que só pode acontecer na arte, porque depende de modelos únicos como realização, experiência e exploração da ambiguidade “ (HELGUERA, 2011, p. 12). Neste ponto, vale destacar que a performance arte encontra, no conceito de transpedagogia, terreno fértil. O fascínio da arte contemporânea pela educação é constatado por Helguera:

Eu considero essa certa fascinação da arte contemporânea com a educação como uma “pedagogia no campo expandido”, para adaptar a famosa descrição da escultura pós-moderna de Rosalind Krauss. No campo expandido da pedagogia da arte, a prática da educação não se limita a suas atividades tradicionais, que são o ensino (para artistas), o conhecimento (para historiadores e curadores de arte) e a interpretação (para o público em geral). (HELGUERA, 2011, p. 12).

A performance arte é tomada como instrumento, principalmente pelos aspectos transdisciplinares que a mesma apresenta, sugerindo uma nova abordagem epistemológica, uma nova forma de conhecimento. O caráter de “acontecimento” e a característica fundamental da interatividade reforçam que a performance não está em nada, mas entre. Para Gilberto Icle, a performance na educação pode contribuir no sentido de:

Performar a pesquisa, performar os professores e os alunos, performar a escola, performar as políticas públicas, ou seja, dar novas formas, nos olhares, transgredir as fronteiras do que é e do que pode se tornar. A Performance poderia fazer tudo isso pela Educação e talvez mais. Ela é um convite à experiência das bordas, das fronteiras, às práticas interdisciplinares e a problematizações sobre a Cultura, sobre a Arte, sobre a Linguagem – temas que de nenhum modo são estrangeiros à Educação (ICLE, 2010, p. 20).

Tomando como ponto de estudo e prática a performance como arte de fronteira, quando seus aspectos são trabalhados em relação à educação, um movimento de ruptura passa a existir no que se refere aos processos educacionais estabelecidos no ambiente formal de ensino. Se, por um lado, historicamente a disciplina de arte na escola esteve comprometida em explicar obras ou ensinar técnicas de criação em arte, com a performance arte o estudante tem a possibilidade de vivenciar a experiência artística e construir conhecimentos de uma forma única.

O ARTISTA-DOCENTE SEM VÍNCULO FORMAL: O RESPIRADOR COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

O ser humano, desconectado da natureza, não reflete sobre questões elementares para a existência humana. De onde vem nosso oxigênio? Como seria viver sem esse recurso tão básico para a nossa existência? Eis que surge, no passeio público, a figura do *Homem Sustentável*. No trajeto pelas ruas da cidade, o performer carrega o *Objeto Sustentável*. Um mecanismo de produção de oxigênio construído a partir de um pote de vidro posicionado em uma estrutura de ferro e interligado por mangueiras em uma máscara de oxigênio. O respirador é composto pelos seguintes elementos: planta, terra e uma garrafa que libera sistematicamente gotas de água. Durante 60 minutos, o Homem Sustentável, em seu trajeto pelas ruas da cidade, realiza ações cotidianas, como atravessar o sinal, ler jornal na banca, entrar no transporte coletivo, conversar com as pessoas, sentar no banco da praça, olhar a vitrine, dentre outras. Em direção a uma ecopoética, o artista cria uma figura que interage com o espaço urbano, trazendo para a superfície dos poros da cidade, uma preocupação e uma mensagem.

A performance foi criada em 2016 e já foi acionada na V Mostra Convergência Arte Sesc em Palmas/TO, em 2016; na I Mostra Transitória em Caxias do Sul/RS, em 2017; em 2019, foi apresentada no trajeto (Copanema) entre as praias de Copacabana e Ipanema no Rio de Janeiro/RJ e, no ano de 2020, fez parte da programação da 10ª Virada Sustentável de São Paulo/SP. Nas figuras 1 e 2, percebemos o respirador e o performer ativando o trabalho nas ruas da cidade de Palmas/TO:

Figuras 1 e 2 - Homem Sustentável em Palmas/TO.



Fonte: Acervo do artista (2016).

O performer constrói um percurso subjetivo, pronuncia um discurso e assume a sua função pedagógica. O contraste do performer que respira através de uma engenhoca com os carros, com os prédios, com a fumaça das indústrias, com os ruídos, apitos e sirenes evidencia o caráter simbólico da ação. E mesmo em meio a todo o caos, encontros humanos acontecem. O homem que acompanhou o trajeto do performer, chorando e sem dizer uma palavra; o jovem entregador que almoçava no banco da praça e associou o respirador do performer às queimadas na Amazônia; a senhora que estava na parada de ônibus e comentou com a amiga que ia ser legal ver o trabalho em escolas; a moça que pediu uma foto; a menina que, enquanto olhava o respirador de perto, ao mesmo tempo, mexia nos cabelos, pensativa; dentre tantos outros encontros.

Se o Homem Sustentável assume sua função pedagógica nos deslocamentos que executa pelas ruas das cidades, porque não transitar pelos corredores e salas de aula? O performer logo constatou que o respirador se constituía como um instrumento pedagógico, e a performance, antes executada no espaço urbano, ganhou outros e novos contornos no ambiente escolar. Mesmo sem ter um vínculo formal como professor, o artista se deslocou até as escolas e propôs essa intervenção, que até agora sempre foi muito bem recebida pelas escolas. Caminhando por absolutamente todas as salas de aula, atingindo todos os níveis escolares, o Homem Sustentável não costuma falar nas intervenções, apenas quando é abordado ou questionado. Por isso, nas visitas às escolas, o performer é acompanhado por alguém que, além de registrar a ação, faz os questionamentos, estimulando ainda mais a reflexão. O que vocês acham que ele quer dizer? O que vocês acham que ele está usando? De onde vem o oxigênio? É possível viver sem respirar? E assim por diante. Respectivamente, nas figuras 3 e 4, o performer é observado por estudantes do Ensino Médio no Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde, e uma professora faz perguntas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves:

Figura 3 - I.E.E Aimone Soares Carriconde, Arroio Grande/RS.



Fonte: Acervo do artista (2016).

Figura 4 - Homem Sustentável na E.M.E.F Silvina Gonçalves, Arroio Grande/RS.



Fonte: Acervo do artista (2016).

As perguntas são importantes, pois estimulam a reflexão simultaneamente ao trabalho apresentado, sendo de extrema importância, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aos poucos, os estudantes vão desvendando o mistério daquele homem usando aquela engenhoca, suscitando muitas discussões. Assim como no espaço urbano, o performer também vai ao encontro do público, neste caso, estudantes que são surpreendidos por esta figura

extra cotidiana. Diferentemente do espaço urbano, no contexto de sala de aula, a performance tem um melhor direcionamento e aprofundamento, na medida em que se estimula o debate e o posicionamento dos estudantes.

No entanto, para o professor artista ainda faltava algo. Seria legal que os estudantes pudessem construir seus próprios respiradores e utilizá-los em uma experiência artística. O professor artista vai até as escolas novamente e propõe o aprofundamento da prática, que envolve direção, professores, estudantes e comunidade local. Inicialmente, foi preciso realizar uma pesquisa para encontrar materiais adequados e possíveis para este trabalho ser desenvolvido nas escolas. Surgiu a ideia de utilizar garrafas Pet, valorizando a reutilização desses materiais na fabricação do objeto artístico.

A performance *Respiradores* é uma proposta artístico-pedagógica, que visa a estimular a informação, a criatividade, a reflexão e a prática artística sobre o tema da sustentabilidade no ambiente escolar. Como uma continuação da proposta anterior, intitulada *Homem Sustentável*, o caráter pedagógico é aprofundado na medida em que os estudantes se tornam coautores da proposta. A performance *Respiradores* foi realizada pela primeira vez em abril de 2018, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves, em Arroio Grande, extremo sul do Rio Grande do Sul. Também aconteceu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro, em agosto de 2018, em Porto Alegre/RS e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Oscar Selbach, em dezembro de 2018, na cidade de Canela/RS.

A prática com estudantes do Ensino Fundamental I e II se configurou em três etapas: debate sobre o tema, a construção dos respiradores e a experiência artística. Mesmo sem ter vínculo formal com as escolas, o artista propõe o engajamento de toda a comunidade escolar na prática, seja na coleta coletiva dos materiais, e que serão reutilizados na fabricação dos mecanismos de produção de oxigênio, ou pela participação de outros professores no debate do tema, reforçando o caráter Interdisciplinar da proposta.

Um dos impulsos que motivaram a realização deste trabalho, além de discutir o tema da sustentabilidade, foi propor uma outra possibilidade de ser e de estar na escola. Proporcionar aos alunos sair das cadeiras enfileiradas e promover a dimensão política do processo de ensino-aprendizagem. Nas figuras 5 e 6, respectivamente, vê-se registros da performance *Respiradores* em escolas das cidades de Arroio Grande/RS e Porto Alegre/RS:

Figura 5 - Respiradores. E.M.E.F Silvína Gonçalves. Arroio Grande/RS.



Fonte: Acervo do artista (2018).

Figura 6 - Respiradores. E.M.E.F Rio de Janeiro. Porto Alegre/RS.



Fonte: Acervo do artista (2018).

Se antes o performer se deslocava de forma solitária, nesta proposta um coro avança pelas ruas levando a temática da sustentabilidade, promovendo a experiência artística e o engajamento dos estudantes na questão ambiental. Os estudantes saem de suas cadeiras enfileiradas, experimentam seus corpos, debatem o tema, constroem conhecimentos e, através da experiência artística, exercitam, nas ruas das cidades, uma posição ativista. Se percebe a importância desse trabalho em contexto escolar, quando observamos os relatos dos estudantes, como é o caso da aluna Luiza: *“Eu gostei bastante de sair da rotina, gostei de mexer na terra, sair na rua, as pessoas perguntando, eu adorei como as pessoas reagiram da gente com aquela máscara, adorei o projeto”*.

Nesta experiência, se percebeu que alguns aspectos metodológicos poderiam ser melhor trabalhados se o trabalho fosse desenvolvido por um profissional com participação efetiva no contexto escolar, o que não foi o caso, visto que o artista, na época, não tinha vínculo formal com as unidades escolares. No entanto, é interessante perceber como uma pesquisa pessoal e artística naturalmente se relacionou com pressupostos pedagógicos e encontrou, na escola, espaço fértil para sua realização.

O ARTISTA-DOCENTE COM VÍNCULO FORMAL: ARTE, SUSTENTABILIDADE E TECNOLOGIA

A revolução tecnológica contemporânea modificou e ainda modifica diversos setores da sociedade, e a educação cada vez mais vem sofrendo essa influência. A utilização dessas ferramentas em contexto educacional pode trazer muitas vantagens e, através de tecnologias inovadoras, impulsionar as experiências que envolvem os processos de ensino-aprendizagem. Agregar valor educacional para as tecnologias, que cada vez mais se fazem presentes, parece ser de extrema importância em um mundo globalizado e conectado.

No entanto, é fato comprovável que o ensino e a abordagem dos processos educativos referentes aos dispositivos tecnológicos carregam, ainda hoje, resistência por parte da escola, e quando utilizados estão subordinados a entendimentos e interpretações dessas ferramentas apenas como suporte de metodologias tradicionais. A escola enfrenta resistência ao abarcar esses recursos e muito se discute sobre os usos inadequados desses dispositivos, porém, se utilizados com objetivos específicos, podem contribuir nos processos e metodologias pedagógicas. Essas dissonâncias da escola com as mudanças tecnológicas são percebidas pelos estudantes, que sentem esse contraste, acarretando em desestímulo na produção de conhecimento e indisciplina no contexto de sala de aula. É claro que muitas problemáticas precisam ser levadas em consideração, principalmente quando se trata da inclusão digital e formação de professores.

No ano de 2019, na Escola Estadual Elza Moreira Lopes, localizada no município de Sete Lagoas/MG, pela primeira vez foi proposta aos estudantes a prática #germinandoemrede. O trabalho se constitui nos registros, por parte de cada estudante, de todo o processo de germinação de uma planta, e compartilhados pelos mesmos através de uma *hashtag* no Instagram. Com a intenção de instaurar uma reflexão sobre a importância do meio ambiente, entende-se que esse processo de cuidar da germinação de uma plantinha, colocando-a no sol, fornecendo água sempre que necessário, pode ser uma estratégia interessante na construção de uma afetividade entre o estudante e a natureza. Nesse sentido, mediando esse processo artístico-pedagógico, a tecnologia se torna aliada relevante em dois aspectos: a produção de imagens e vídeos e as interações que se estabelecem através do uso da *hashtag*.

Recursos tecnológicos na criação artística já são utilizados de forma intensa pelo artista-docente, através da criação de *gifs*, fotorperformances e vídeoperformances. No entanto, uma das motivações principais em desenvolver tal proposta partiu depois de uma proibição geral da escola

na utilização dos dispositivos móveis nas aulas. Foi realizada uma audiência entre o professor e a equipe diretiva, na qual foi abordada a importância da utilização desses dispositivos no ensino dos conteúdos artísticos, e depois de uma negociação, o uso dessas ferramentas foi liberado pela direção escolar para fins didáticos.

Com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, oitavos e nonos anos, a prática iniciou-se com algumas dificuldades. Por ser uma escola periférica, com famílias em vulnerabilidade social, alguns (poucos) estudantes não possuíam telefones ou acesso à internet. Neste caso, para que os mesmos não se sentissem excluídos, foram feitas duplas de trabalho, sempre unindo aquele que não tinha o dispositivo com o que tinha. Aquele estudante que não podia registrar a germinação tinha a possibilidade de levar para a escola sua planta para que o colega pudesse fazer isso e compartilhar na rede.

Após o recebimento das sementes, os estudantes tiveram a oportunidade de colocar a mão na terra e, ao mesmo tempo em que o professor trazia conhecimentos específicos da origem e características de cada semente, também os discentes foram ensinados sobre o processo de plantio. Para fazer esse plantio, a orientação era cobrir as sementes com substrato em camadas duas ou três vezes maiores que o seu tamanho. Ainda na escola, os estudantes irrigaram a terra pela primeira vez, posteriormente levando para suas casas, a fim de acompanhar a germinação. A atividade teve o objetivo de aproximar estes dois universos, o tecnológico e o sustentável, ampliando o entendimento dos alunos sobre a importância do meio ambiente e como as redes sociais podem contribuir para fomentar a cultura do afeto, do trato com a terra e com o cuidado ao meio ambiente. Na figura 7, o registro de um estudante após o plantio das sementes no vaso que o mesmo trouxe de casa:

Figura 7 - Registro do estudante após o plantio das sementes. Sete Lagoas/MG.



Fonte: Acervo do artista (2019).

Com a *#germinandoemrede*, todos os participantes tiveram a oportunidade de acompanhar o processo de germinação das plantas dos colegas e também interagir entre si através do uso da *hashtag*, como podemos observar na figura 8:

Figura 8 - *Print Screen* da germinando em rede no Instagram. Sete Lagoas/MG.



Fonte: Acervo do artista (2019).

No final do ano de 2019, em Wuhan (centro-leste chinês), um vírus misterioso foi detectado e colocou as autoridades chinesas e o mundo em alerta. Antes mesmo de ser realizado o sequenciamento genético, se percebeu que o vírus causava um tipo de pneumonia e que tinha uma capacidade alta de transmissão de pessoa para pessoa. Posteriormente, foi descoberto que era um vírus da família dos coronavírus e que até então não havia sido identificado em seres humanos. O Covid-19 se espalhou rapidamente pelos continentes, causando uma crise sanitária sem precedentes na história recente da humanidade.

Como estratégia profilática, diversos setores da sociedade sofreram medidas restritivas para controlar o avanço da doença. As escolas públicas e privadas, desde março de 2020, foram fechadas e de forma emergencial foi estabelecido o ensino remoto. Diante de um contexto pandêmico, com as escolas fechadas, estratégias precisaram ser adotadas na tentativa de manter o ensino-aprendizagem e o contato integrado entre estudantes e docentes. Os professores precisaram repensar seus conteúdos, utilizando, com intencionalidade pedagógica, os inúmeros recursos tecnológicos disponíveis. As práticas aqui relatadas, foram desenvolvidas em duas escolas estaduais de Minas Gerais, e localizadas no município de Sete Lagoas: Escola Estadual Dr. Afonso Viana e Escola Estadual Bernardo Valadares de Vasconcellos.

Através do Google Docs, foi possível fazer um encontro síncrono e investigar a criação de uma história performática, aproveitando os mecanismos do próprio aplicativo, em relação à interatividade e possibilidade de escrita simultânea, uma prática pensada para que os estudantes se soltassem em relação ao ato de escrever. Depois desta experiência, os estudantes foram convidados a escrever suas próprias histórias de forma individual, tendo como tema central as problemáticas que envolvem o desenvolvimento sustentável.

Os estudantes também foram encorajados a criar os personagens das suas histórias através de avatares, pensando a caracterização dos mesmos, os cenários e ambientes em que esses personagens estavam inseridos. Outro critério importante, que foi combinado com todos, é que eles deveriam estar presentes nas próprias histórias e deveriam criar seus próprios avatares. Utilizar os avatares como representações gráficas dos estudantes, de alguma forma, os colocariam dentro da estrutura ficcional.

A utilização dos avatares foi importante para evitar qualquer tipo de exposição dos estudantes, visto que o trabalho se construía basicamente na internet. Com estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e sendo a maioria menores de idade, seria arriscado solicitar atividades que envolvessem suas imagens, pois correriam o risco de serem tiradas de contexto e compartilhadas em outros ambientes. Esta segurança, inclusive, é prevista e garantida na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Existem inúmeros aplicativos de criação de avatares. Alguns são mais simples, sendo possível utilizar elementos básicos, escolher a cor da pele, formato do rosto, estilo de roupas e outros detalhes. Já outros possibilitam um grau maior de personalização, o que acabou por contribuir na criação dos avatares/personagens. Os mais utilizados foram: *Avatoon*, *Ganja* e *Paint*. Na figura 9, um dos avatares/personagens da história *Help Nature*, criada e personalizada no Ganja:

Figura 9 - Personagem de *Help Nature* da estudante Dayane Karoline. Sete Lagoas/MG.



Fonte: Acervo do artista (2021).

Com o meio ambiente como temática geral para as histórias, se possibilitou que cada um tivesse a oportunidade de pesquisar na internet, levantando aspectos e problemáticas que envolvem as interferências dos seres humanos na degradação do espaço natural. Diante de tal pesquisa, e utilizando a criatividade, deveriam apontar não só os problemas e desafios encontrados, mas também imaginar possíveis soluções.

Diversas histórias apresentaram discussões que estão constantemente sendo abordadas na mídia, como o recente aumento das queimadas na Amazônia. Para melhor compreender este aspecto, respectivamente nas figuras 10 e 11, destaca-se trecho extraído da história *Os Seres Elementais da estudante* Deborah Evelyn e o relato da estudante quando questionada sobre a origem da ideia:

Figura 10 - Trecho da história *Os Seres Elementais* de Débora Evelyn. Sete Lagoas/MG.



Fonte: Acervo do artista (2021).

Figura 11 - Print Screen da conversa com a estudante Débora Evelyn. Sete Lagoas/MG.



Fonte: Acervo do artista (2021).

Nas experiências em que o docente-artista possuía um vínculo maior com as escolas, duas questões merecem ser destacadas. A primeira diz respeito ao aprofundamento das práticas, sendo desenvolvidas ao longo dos bimestres e em constantes transformações. Já a segunda revela situações de conflito com esses espaços formais de ensino, sendo necessária uma certa negociação com as equipes diretivas, principalmente no que se refere ao uso das ferramentas tecnológicas nas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o modo de vida dos humanos seja considerado Sustentável, é necessário que ele seja ecologicamente correto, economicamente viável, socialmente justo e culturalmente diverso. A abordagem da temática ambiental, através de propostas artístico-pedagógicas nas escolas, instiga um debate importante para a contemporaneidade sobre novas possibilidades de nos relacionarmos com a natureza.

O perfil profissional do docente-artista, comprometido com um trabalho de conscientização e sensibilização ambiental, foi notoriamente construído ao longo de sua formação pessoal, com destaque importante para as vivências nas escolas pelas quais passou enquanto estudante e também na formação artística, seja como espectador ou estudante da graduação em Teatro realizada na Universidade Federal de Pelotas.

No entanto, a reflexão aqui apresentada revela que essa pesquisa artístico-pedagógica se consolidou com mais precisão nos últimos cinco anos, em que foi possível perceber que suas práticas, enquanto artista, constantemente se relacionavam com sua prática docente. Nesse ponto, entende-se que a prática docente não necessariamente acontece com vínculo formal com alguma instituição. O comprometimento com a educação é dever de toda a sociedade, e o artista, enquanto pesquisador atuante, pode e deve promover essas conexões.

Quando o artista-docente desenvolveu propostas com vínculo formal, estando mais atuante no contexto escolar, se constatou a possibilidade de aprofundar e adaptar melhor as propostas em relação ao contexto de sala de aula, além de revelar uma interação que nem sempre é fluida com esses espaços, algo percebido especificamente na utilização de dispositivos tecnológicos nas aulas. Todavia, o espírito democrático que deve reger o espaço diverso que é o ambiente escolar imperou e, através do diálogo, a área de arte resistiu a esses impasses, demarcando seu espaço como área integradora, criativa e conciliadora em um espaço extremamente rígido e formatado. Amparado nas Três Ecologias de Félix Guattari e no conceito de Transpedagogia de Pablo Helguera, o artista-docente continua desenvolvendo sua trajetória, aberto a outras possíveis proposições e interações.

REFERÊNCIAS

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Campinas: Papirus, 2012.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. **Revista & Realidade**, Porto Alegre, n. 35, p. 11-22, maio-agosto 2010.

HELGUERA, Pablo. **Pedagogia no campo expandido**. Org. Pablo Helguera e Mônica Hoff: tradução de Camila Pasquetti, Camila Schenkel, Carina Alvarez, Gabriela Petit, Francesco Settineri, Martin Heuser e Nick Rands. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

Recebido em: 30/06/2021
Aceito em: 11/09/2021

TEATRO NA ESCOLA: NOÇÕES DE ACEITAÇÃO E ESCUTA EM JOGOS DE IMPROVISAÇÃO

Fernando Freitas dos Santos¹

RESUMO: O presente estudo discorre sobre uma prática teatral realizada no primeiro semestre de 2015 com estudantes do ensino fundamental I, de faixas etárias que variam dos sete aos doze anos, em uma escola de Florianópolis, Santa Catarina. Destaca-se que este trabalho integra minha pesquisa de mestrado que visa traçar aproximações entre alguns dispositivos pedagógicos de Peter Brook e o trabalho com a linguagem teatral em contextos educacionais. No entanto, para este artigo científico, focarei apenas na descrição e análise de atividades teatrais que dialogam com as noções de escuta e aceitação. Busca-se, portanto, apresentar estratégias metodológicas de ensino de teatro que contemple noções essenciais ao trabalho com jogos de improvisação em ambientes educacionais. Para a pesquisa teórica e crítica dos encaminhamentos artístico-pedagógicos serão utilizados o material bibliográfico de Peter Brook (2011), Jean Pierre Ryngaert (2009), Carmela Soares (2010), Paulo Freire (2011), Keith Johnstone (1990), Viola Spolin (2010), Antony Frost e Ralph Yarrow (1990).

Palavras-chave: ensino de teatro; improvisação; contexto educacional.

THEATER IN SCHOOL: ACCEPTANCE AND LISTENING IN IMPROVISATION GAMES

ABSTRACT: The present study discusses a theatrical practice performed in the first semester of 2015 with Elementary School Students Level I, with ages ranging from seven to twelve, in a school in Florianópolis, Santa Catarina. It is important to emphasize that this work is part of my master's research that aims to trace approximations between some Peter Brook's pedagogical devices and the work with theatrical language in educational contexts. However, for this scientific article, I will emphasize only the description and analysis of theatrical activities that dialogue with the notions of listening and acceptance. It seeks, therefore, to present methodological strategies of theater teaching that contemplate essential aspects to the work with improvisation games in educational environments. For the theoretical and critical research of artistic-pedagogical references, I selected the bibliographic material of Peter Brook (2011), Jean Pierre Ryngaert (2009), Carmela Soares (2010), Paulo Freire (2011), Keith Johnstone (1990), Viola Spolin (2010), Antony Frost e Ralph Yarrow (1990).

Keywords: theater teaching; improvisation; educational context.

¹ Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Arte e Educação pelo Instituto São Francisco de Assis. Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Grande Dourados em período de intercâmbio na Universidad de Guanajuato, México. E-mail: nandofreitascg@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa analisar as abordagens artístico-pedagógicas das noções de escuta e aceitação nas aulas de teatro com quatro turmas de alunos situada em Rationes, distrito do município de Florianópolis, Santa Catarina. A comunidade de Rationes fica localizada no norte da ilha de Florianópolis e está afastada da área metropolitana. Assim como outras regiões litorâneas de Santa Catarina, Rationes possui forte influência açoriana, pois, conforme destaca Cristiane Cardoso e Maria Dolores Buss (2001, p. 871), “trata-se de uma comunidade que até meados da década de 1980, era constituída basicamente por descendentes açorianos”.

Esta comunidade, que por volta de cinquenta anos atrás era mantida basicamente por produções agrícolas, sofreu uma queda drástica desta atividade. Marcia Pompeo Nogueira, Débora Matos e Natanael Machado² (2015, p. 94) traçam dados importantes sobre o contexto de Rationes: “Até uns cinquenta anos atrás, era uma comunidade rural, autossuficiente, com uma clara identidade cultural”.

Os pesquisadores acrescentam, ainda, que muitos moradores venderam suas terras a baixo custo. Muitos que tomaram essa decisão arrependem-se, porém não conseguem voltar a morar no bairro devido a especulação imobiliária que fez com que os preços das casas aumentassem consideravelmente. Por isso, a comunidade de Rationes passou a ser habitada por pessoas de diversos níveis socioeconômicos. Moradores com excelentes condições financeiras construíram grandes casas cercadas por altíssimos muros. Alguns deles ficam apenas os finais de semana na comunidade e têm o interesse de desenvolver o turismo rural na região. Esses moradores passaram a interferir diretamente nas decisões comunitárias, pois ocuparam importantes cargos institucionais de Rationes. Essas mudanças atingem principalmente os moradores mais antigos, dado que muitos deles se sentem inferiorizados porque não detêm o mesmo grau de escolaridade dos novos proprietários. A consequência disso é que, muitas vezes, os antigos moradores têm suas vozes abafadas e, progressivamente, suas participações em causas importantes para a comunidade são reduzidas (MACHADO, MATOS, NOGUEIRA, 2015).

A escola de Rationes atende séries iniciais e finais do ensino regular fundamental e também desenvolve atividades extracurriculares como aulas de música, esporte e teatro via um programa intitulado *Mais Educação*. Regulamentado pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010, o *Mais Educação* visa ampliar a jornada escolar e a organização curricular orientada pela concepção de uma educação integral. O Programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Suas atividades situam-se em grandes áreas do conhecimento. São elas: “apoio pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura

2. Os dados sobre o contexto de Rationes, baseados nos apontamentos de Marcia Pompeo Nogueira, Natanael Machado e Débora Matos, integram um artigo publicado em um livro que descreve e analisa um trabalho teatral que ocorreu em Rationes a partir de um projeto de extensão coordenado pela professora Marcia Pompeo Nogueira.

digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica” (BRASIL, 2011, p. 8).

Atuei como professor de teatro do *Programa Mais Educação* na escola de Ratoles. As aulas aconteciam uma vez por semana com duração de uma hora e quarenta e cinco minutos. Alguns alunos, por decisão da escola, participavam obrigatoriamente das aulas. Também haviam aqueles que frequentavam as aulas por vontade própria, ou, então por escolha dos pais que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar os filhos.

Com quatro turmas, cada uma composta entre oito e quinze alunos em faixas etárias que variam dos sete aos doze anos de idade, as aulas de teatro eram realizadas. No período da manhã trabalhava com duas turmas de alunos com faixa etária de 6 a 9 anos. Irei nomeá-las de turma A e B. Atendia a turma A das 8h às 9h45min. Essa turma era composta por cerca de quinze alunos. A quantidade de meninas e meninos era equilibrada. Geralmente chegavam para a aula indispostos e com sono. Porém, após alguns exercícios para driblar a sonolência, mostravam-se bastante proativos.

Na turma B as aulas aconteciam das 10h às 11h45min. Essa turma tinha cerca de oito alunos e a média entre meninos e meninas também era basicamente a mesma. Apesar de ser a turma com o menor número de alunos, foi a que tive mais dificuldade de trabalhar. Os estudantes eram agitados e eufóricos. Havia um garoto, com cerca de oito anos de idade, que não gostava de ser contrariado e partia para agressão quando seus colegas não faziam o que ele desejava. Além disso, quando não queria fazer os exercícios propostos, fazia de tudo para ser o centro das atenções: falava alto, se jogava no chão, fazia gestos obscenos e cantava músicas com palavrões e forte conotação sexual. Sua postura me deixava assustado. Por algumas vezes não sabia como lidar com ele e levava-o para a coordenação. Em alguns momentos percebia que a turma era contagiada pelas atitudes dele. Por exemplo, quando ele gritava, todos gritavam.

Ao notar o espírito de liderança do garoto, aos poucos fui me aproximando e aprendendo a me relacionar com ele. Quando começava a aula pedia para que me ajudasse a organizar a sala, pois as mesas eram pesadas e precisava de alguém forte para colocá-las num lugar que não atrapalhasse o desenvolvimento das atividades. Ele rapidamente, demonstrando o quão forte era, colocava as mesas nos cantos da sala e me auxiliava a organizar o espaço para que a aula fosse iniciada.

Atribuí a ele a função de auxiliar de classe. Pedia que me ajudasse no desenrolar das atividades. Consciente da responsabilidade de sua função de auxiliar, na maioria das vezes, ele participava com seriedade das aulas. Contudo, essa estratégia nem sempre funcionava. Os alunos dessa turma, de modo geral, eram barulhentos e inquietos e, por isso, era desafiador lecionar para a turma B.

No período vespertino atendia mais duas turmas de alunos entre 10 e 12 anos de idade. Denominarei essas turmas de C e D. Trabalhava com a turma C das 13h15min às 15h da tarde. Essa turma era composta por cerca de doze estudantes, em sua maioria, meninas. Elas não gostavam de se misturar com os garotos. Os assuntos eram completamente diferentes. As meninas eram

bastante vaidosas e geralmente combinavam encontros entre elas nos finais de semana. Algumas garotas tinham a sexualidade bastante a florada. Percebia, na maioria delas, atitudes e conversas mais maduras em relação aos meninos. Estes se preocupavam em colecionar cartas de desenho animado e gostavam de brincadeiras como pega-pega. Os garotos, por vezes, convidavam as meninas para brincar com eles, mas a adesão delas para a brincadeira era praticamente zero. Os meninos dificilmente eram resistentes às atividades teatrais. Já algumas garotas, principalmente nas primeiras semanas de aulas, não queriam fazer alguns exercícios com a justificativa que poderiam suar e, com isso, borrar as maquiagens. Minha maior dificuldade nestas turmas era preparar atividades que despertassem o interesse das garotas para que a preocupação em borrar a maquiagem ou amassar a roupa que vestiam ficasse em segundo plano.

Na turma D as aulas aconteciam das 15h15min às 17h. Havia aproximadamente nove alunos que frequentavam assiduamente as aulas. O número de meninas era um pouco maior em relação à quantidade de meninos. Os estudantes, em sua maioria, estavam geralmente dispostos e abertos para as aulas de teatro. Porém, havia alguns alunos que se consideravam os populares da escola. Eles dificilmente interagiam com os demais colegas de classe. Por isso, buscava integrar todos os alunos da turma para realizarem tarefas coletivas e isso não era uma tarefa simples.

Pude notar que em cada turma havia alunos muito diferentes, e era justamente essas diferenças que constituía a singularidade de cada grupo. Na medida em que o tempo passava, aos poucos, aprendia a lidar com eles. Creio que o convívio semanal com os estudantes foi importante para compreender as necessidades e particularidades das quatro turmas.

Enfim, destaco que, em termos estruturais, optei por apresentar um breve panorama da comunidade de Ratoles, da escola e das turmas atendidas nas aulas de teatro no primeiro semestre de 2015, pois considero relevante situar primeiramente o lugar em que o trabalho foi desenvolvido para, a partir de agora, descrever e analisar a prática realizada.

NOÇÕES DE ESCUTA E ACEITAÇÃO NO ATO DE JOGAR

Monopolizar o andamento da cena e recusar as propostas do outro são atitudes que caminham na contramão do sentido das noções aqui analisadas. A escuta, segundo Ryngaert (2009), é um aspecto de suma importância para o ato de jogar. Ele pontua que “a verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele” (RYNGAERT, 2009, p. 56). O autor francês acrescenta ainda que a escuta é uma qualidade primordial ao jogo, pois, conforme suas palavras, “(...) o jogador que escuta a fala do parceiro apropria-se dela e a conduz como desejar, na direção que parecer mais propícia” (RYNGAERT, 2009, p. 58).

Escutar o outro, escutar aqueles que assistem e escutar a si possibilita uma travessia pelo jogo de forma espontânea e até mesmo, como menciona o próprio Ryngaert (2009), ingênua. A ingenuidade consiste em não se deixar levar por ações precipitadas de modo a adiantar-se ao comportamento do outro. Não se antecipar implica em permitir ser surpreendido pelo jogo:

surpreender-se com as ações do outro, surpreender-se com a reação da plateia, surpreender-se com as casualidades do ambiente. Porém, o medo do desconhecido e o receio de não saber o que fazer e como reagir às circunstâncias que não foram preconcebidas, por vezes, desenvolvem uma vontade de controle e posse do jogo. Adiantar-se ao outro é uma maneira de criar um escudo para proteger-se da eventualidade. Antecipar-se é uma forma de manter-se no controle, de comandar a situação e de tomar o jogo para si. E foi exatamente esse aspecto que chamou bastante minha atenção em várias cenas apresentadas durante a primeira aula de jogos de improvisação com os alunos. O comportamento de negar uma interação com o outro e de recusar propostas durante o jogo revelou atitudes que, conforme destaca Ryngaert (2009, p. 58), consistiram em “(...) monopolizar o jogo e a atenção mantendo a ascendência sobre todos os parceiros a ponto de impedi-los de reagir de modo autônomo”. Esse tipo de atitude impede a espontaneidade e bloqueia o processo criativo.

Labirinto da escuta é o nome de uma das atividades que desenvolvi com as turmas de estudantes para trabalhar as noções de escuta e aceitação ao jogo. A atividade consistia em construir um labirinto de fitas, caixas, cadeiras e diversos objetos para que fosse percorrido de olhos vendados. O objetivo do jogo era passar pelos obstáculos, guiado pelas instruções verbais de outro participante (o guia), na tentativa de não esbarrar e/ou tropeçar nos objetos.

FIGURA 1 - Atividade “Labirinto da Escuta”



Fonte – Arquivo pessoal do autor

Quando expliquei as regras do jogo, percebi que em todas as turmas, os alunos ficaram bastante entusiasmados. A cada rodada os objetos eram dispostos pelo espaço de maneira diferente e um novo labirinto era construído coletivamente. Em alguns momentos os alunos faziam ruídos para dificultar a escuta do guia. Cada esbarro e tropeço era uma verdadeira diversão aos que assistiam.

Todos eles quiseram experimentar percorrer o labirinto e também guiar aqueles que estavam vendados.

No final da atividade, sentamos em roda para fazermos a avaliação. De maneira geral, os estudantes disseram que era muito difícil percorrer o labirinto sem trombar em pelo menos um objeto. Comentamos sobre a confiança que o jogador vendado precisava depositar no participante que o guiava, afinal, como não era possível ver os obstáculos, as instruções verbais eram sempre acatadas. Os alunos também destacaram o quão difícil era percorrer o labirinto quando barulhos dificultavam ouvir as indicações do guia.

O jogo “Labirinto da escuta” foi realizado primeiramente com a turma A. No momento da avaliação, deixei que eles comentassem suas impressões sobre a atividade e em seguida contextualizei o motivo e as relações que percebia entre tal atividade e o teatro. Falei sobre a importância de ouvir, de confiar e também de aceitar as propostas dos companheiros de jogo. Confiar no outro, escutá-lo verdadeiramente e reagir às suas propostas é tão importante quanto confiar, escutar e aceitar as instruções do guia em circunstâncias como a da atividade realizada, em que era preciso percorrer um labirinto de olhos vendados. Metaforicamente, disse a eles que para jogar era preciso haver uma alternância entre a função do guia e a do participante vendado, ou seja, em alguns momentos propondo direcionamentos e em outros aceitando e reagindo às propostas dos parceiros de jogo. Essa mesma contextualização ocorreu com a turma A e B.

Quando chegou a vez da **turma D** resolvi fazer diferente. Em vez de primeiro apresentar meu ponto de vista entre a atividade do labirinto e o teatro, optei por, antes disso, perguntar aos alunos se eles percebiam alguma relação entre ambos. Alguns segundos de silêncio e logo uma aluna disse que para fazer teatro é preciso do outro assim como o participante vendado precisa do guia para percorrer o labirinto. Outro estudante falou que vê no teatro vários obstáculos, destacando a timidez como o principal deles, mas quando há confiança entre todos do grupo é possível que cada um supere suas dificuldades. Fiquei bastante surpreso com as relações que foram feitas por eles. Naquele momento percebi que se tivesse tomado essa atitude desde a primeira turma, provavelmente, as avaliações teriam sido mais potentes, com apontamentos e reflexões ainda mais profundos.

Para o encontro seguinte preparei uma aula que nomeei de *Caixa Mágica*. Num espaço de jogo coloquei uma caixa vazia e disse aos estudantes que no interior dela havia um objeto imaginário. Era preciso ir até o espaço do jogo e retirar da caixa o objeto que eles imaginassem. Salientei que era preciso deixar claro aos que assistiam, por meio de ações físicas, qual era o objeto que continha na caixa. Para ajudá-los a melhor compreender o jogo, fiz as seguintes perguntas: Como eu seguro esse objeto? Qual é o seu peso? Que sensação ele provoca em mim?

O jogo da *Caixa mágica* tinha por objetivo exercitar, primeiramente, a escuta de si. Segundo Keith Johnstone (1990), a escuta é a base da improvisação. Para ele, uma das grandes dificuldades de diversos jogadores diz respeito a ouvir a si. Na tentativa de sempre fazer algo novo e original o jogador

nega seus impulsos iniciais e não permite o desenvolvimento de uma escuta plena. Com medo de fracassar ao não fazer algo inédito a imaginação é bloqueada e atos espontâneos são suprimidos. Isso, para Johnstone (1990), é uma cruel forma de agressão, uma espécie de autoflagelação. Segundo ele, o julgamento e o medo do fracasso são alimentados em diversos ambientes educacionais. Ele destaca que, quando criança, considerava o mundo incrível e fantástico. Mas, à medida em que crescia, o mundo perdia sua cor e seu brilho. Keith Johnstone (1990) afirma que detestava a escola, pois ela tolhia a espontaneidade, a criatividade e, ainda, aprisionava as asas da imaginação impedindo-as de alçar grandes voos. Por isso, no final década de 1950, quando atuou como professor no *Royal Court Theatre* em Londres, decidiu inverter tudo o que no colégio lhe haviam dito com intuito de estimular a criatividade e conseguir maior espontaneidade dos alunos. Sobre essa questão ele é bastante contundente: “Quando comecei a ensinar, me parecia natural inverter tudo o que meus professores haviam feito. [...] Em uma educação tradicional tudo está desenhado para suprimir a espontaneidade, mas eu queria desenvolvê-la”³ (JOHNSTONE, 1990, p. 3, tradução minha).

De acordo com Mariana Lima Muniz (2015), Keith Johnstone iniciou sua pesquisa sobre improvisação concomitantemente ao seu trabalho como pedagogo em várias escolas públicas na Inglaterra nos anos 1950. Ela assinala que:

(...) Johnstone sempre esteve vinculado à educação, pois acreditava que uma educação ruim destrói a imaginação, a criatividade e a espontaneidade, formando adultos bloqueados criativamente e artistas que se contentam em plagiar os padrões estabelecidos e se sentem incapazes de criar. Seus exercícios estão direcionados ao desbloqueio das capacidades criativas por meio do treinamento da espontaneidade e da imaginação. Sua aplicação à impro-espetáculo foi desenvolvida posteriormente pelo próprio Johnstone em diversas ocasiões, como consequência do processo de sua pesquisa. Entretanto, suas técnicas de improvisação não tinham, como finalidade primeira, a criação de um espetáculo, e sim a abertura da criatividade da criança no artista (MUNIZ, 2015, p. 162).

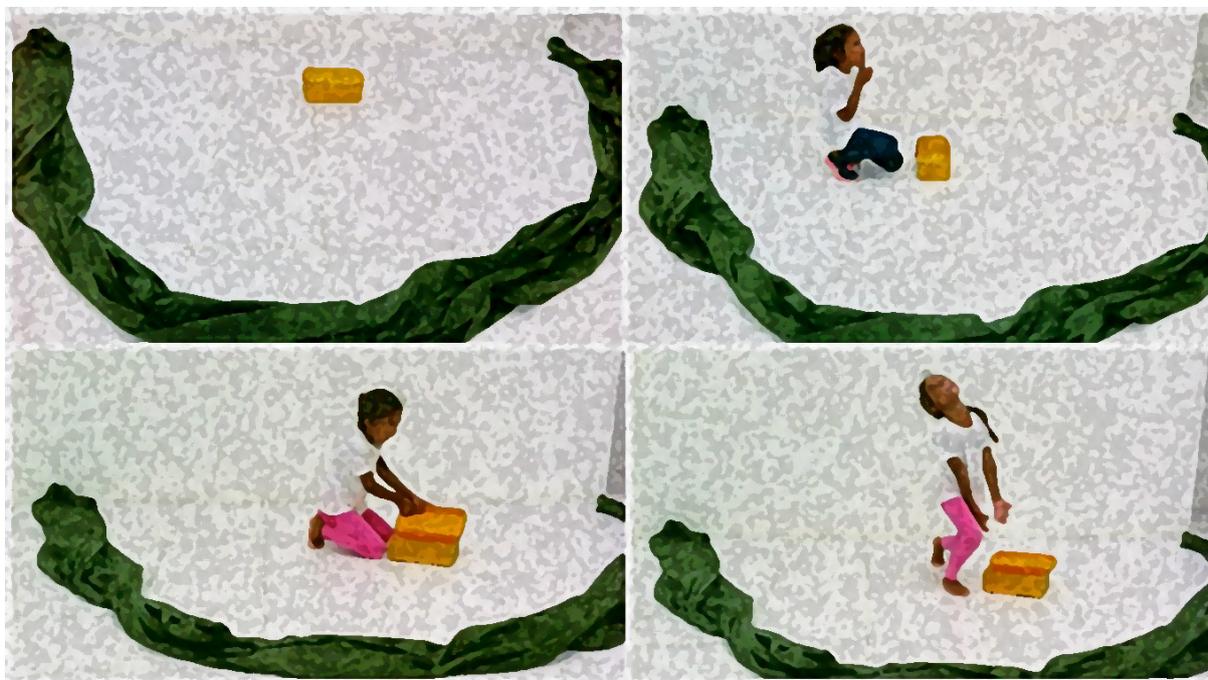
Segundo Johnstone (1990), para conseguir agir espontaneamente em uma improvisação é preciso aceitar os impulsos iniciais latentes no interior de si. É imprescindível se ouvir e, para ele, ao contrário do que a escola tradicional prega, o pensamento excessivo prejudica a espontaneidade. Nessa mesma ordem, Peter Brook (2011) afirma que a racionalização excessiva é um dos elementos perturbadores do ator. Movido pelo medo e com o intuito de manter o controle da situação é comum jogadores arquitetarem de antemão palavras e ações. Tudo é pensado minuciosamente antes mesmo da improvisação começar. Quando isso ocorre, para Brook (2011), uma profusão de ideias descompassadas e confusas gera o engessamento da criatividade.

À vista disso, presumi que o jogo da *Caixa mágica* poderia contribuir para os alunos ouvirem a si mesmos. Antes de improvisarem com o outro considere importante, primeiramente, um jogo consigo, uma escuta de si. O que pode haver dentro da caixa? Para responder a essa pergunta pedi

³ No original: *Cuando empecé a enseñar, me resultaba muy natural invertir todo lo que mis profesores habían hecho. [...] En una educación normal, todo está diseñado para suprimir la espontaneidad, pero yo quería desarrollarla.*

para que eles não pensassem muito e que tirassem da caixa a primeira coisa que lhe viessem à cabeça.

FIGURA 2 - Jogo A caixa mágica



Fonte – Arquivo pessoal do autor

Foram inúmeros os objetos que saíram de dentro da caixa: sorvete, rocha, anel, flor, fantasma, tênis, bola de futebol, guitarra, celular, dentre outros. A finalidade do jogo era ouvir e aceitar o primeiro impulso que surgisse. Sem muito pensar, tampouco confabular, bastava atender a ideia inicial que pulsava dentro de cada um. Para isso, chamava um aluno de cada vez para se posicionar próximo ao espaço de jogo e contava até três segundos para que, em seguida, ele pudesse ir até a caixa com o propósito de retirar um objeto de dentro dela. Percebi que para alguns essa não foi uma tarefa fácil, pois no meio do caminho ficavam paralisados e diziam não saber o que fazer. Eu, então, perguntava se não havia surgido alguma ideia de um objeto e eles diziam que sim, mas que estavam em dúvida se de fato fariam o que haviam pensado. Quando isso ocorria era comum o seguinte pedido: “Posso ser o próximo?”. Eles diziam precisar de um tempo maior para pensar em algum objeto. Pedia, portanto, para que voltassem ao espaço do jogo, respirassem e, no final da contagem dos três segundos, fossem novamente na direção da caixa e retirassem dela o primeiro objeto que imaginassem. Nada de julgamentos, de elucubrações e de pensamentos excessivos. Era um exercício para ouvir os primeiros impulsos e aceitá-los.

Na medida em que o tempo passava o jogo começava a fluir melhor. Na primeira rodada percebi, principalmente na **turma B**, que eles estavam tensos e preocupados em retirar da caixa um objeto formidável. Era nítido o desconforto que sentiam quando estavam no espaço de jogo. Quando

todos jogaram pela primeira vez, exceto um aluno que disse não querer de forma alguma participar da atividade, pedi para que ficassem à vontade para jogar quantas vezes quisessem. Bastava surgir alguma ideia e, sem medos e julgamentos, se dirigir ao espaço de jogo para mostrar o objeto. Inicialmente foi uma aluna, alguns segundos depois outro e logo em seguida, com praticamente zero intervalo de tempo entre um jogador e outro, foram vários os alunos, inclusive o que a princípio não quis participar, todos jogaram com a *caixa mágica*. A maioria jogou mais que duas vezes. Percebi naquela ocasião a empolgação dos alunos para jogar. Ao observar o andamento da atividade, minha sensação como mediador era como se na cabeça dos alunos acendesse uma lâmpada a cada nova ideia que surgia. E eles, movidos pela empolgação e sem ajuizamentos, se permitiam experienciar o que a imaginação lhes havia sugerido. Naquele momento notei a espontaneidade das ações de alguns alunos. Era como se o medo e o julgamento já não mais apagassem a “centelha de vida” que emergia e que provocava a tão desejada explosão.

A atividade da *caixa mágica* tinha ainda um segundo passo: jogar em duplas. A premissa de escutar a si e de aceitar os impulsos interiores continuava como uma das regras básicas do jogo, no entanto, com um nível de dificuldade maior, pois, além de ouvir a si, também era imprescindível ouvir ao outro. O objetivo do exercício consistia na retirada de um objeto da caixa por um aluno. Em seguida, outro participante teria que jogar com o primeiro jogador e com o objeto imaginário por ele proposto.

O jogo, agora em duplas, buscava ainda estimular a disponibilidade e a aceitação tanto de seus próprios impulsos quanto os de seus companheiros de cena. Essa não seria uma fácil tarefa, pois, conforme destaca Peter Brook (2011), quando se está em cena um dos maiores desafios consiste em voltar-se para o seu mundo interior do mesmo modo a estar completamente envolvido com o do outro. Acerca disso, o encenador inglês lança a seguinte questão: “Como pode conseguir uma interiorização 100% verdadeira sem deixar que ela corte, por um momento sequer, a relação com a pessoa que está diante de si?” (BROOK, 2011, p. 27). Para ele é de suma importância exercitar a escuta de si e do outro de maneira a haver um equilíbrio entre ambas. Sobre essa capacidade de escuta, Brook (2011) afirma:

É algo extremamente difícil, que desperta uma tentação quase irresistível de trapacear. É comum vermos atores, às vezes grandes atores – e sobretudo cantores de ópera –, conscientes de sua reputação, totalmente absorvidos em si mesmos, e apenas fingindo contracenar com seus parceiros. Não podemos desqualificar este mergulho interior como simples vaidade ou narcisismo. Pelo contrário, pode ser consequência de uma profunda preocupação artística, que infelizmente não chega ao ponto de incluir totalmente a outra pessoa. Um Lear pode fingir que está contracenando com sua Cordélia, numa imitação perfeita de quem olha e escuta, mas na verdade está apenas tentando ser um profissional correto, o que é muito diferente de ser parte de uma dupla envolvida na criação conjunta de um mundo. Limitando-se a ser apenas o disciplinado colega de cena, que se desliga quando não é sua vez, ele não poderá cumprir a principal obrigação do ator, que consiste em manter o equilíbrio entre o comportamento externo e seus impulsos mais íntimos (BROOK, 2011, p. 27).

Para Brook (2011) é imprescindível haver uma verdadeira harmonia entre o mundo interior e o exterior. Para isso, o ator não pode blindar-se de modo a criar uma barreira que impeça tanto uma escuta de si quanto do outro. Esse tipo de barreira me remete à noção de bloqueio assinalada por Antony Frost e Ralph Yarrow (1990). Eles afirmam que um dos pecados capitais da improvisação consiste na recusa da possibilidade de encontro, ou seja, quando o ator bloqueia a escuta da sua voz interior e/ou da voz do outro. O bloqueio, segundo Frost e Yarrow, “(...) ocorre quando um ator tacitamente se recusa a aceitar o que um outro ator está oferecendo (ou, na verdade, quando ele se recusa a aceitar os impulsos e ideias de sua própria psique)”⁴ (1990, p. 110, tradução minha).

Frost e Yarrow (1990) salientam a importância do jogador se encontrar num estado de “*disponibilité*” (disponibilidade). A utilização dessa palavra é baseada nos estudos de Jacques Lecoq e como a palavra disponibilidade não tem tradução clara para a língua inglesa, os autores preferem mantê-la em francês. Frost e Yarrow explicam que “nesse estado [*disponibilité*], o ator habita totalmente o mundo exterior e o mundo interior de seu corpo”⁵ (1990, p.153, tradução minha). Segundo eles, o ator precisa atuar numa espécie de “neutralidade armada”, ou seja, precisa estar neutro no sentido de se encontrar disponível a qualquer possibilidade de jogo. Neutralidade implica em não haver nada preconcebido ou idealizado de antemão. Indica que o ator precisa estar preparado para jogar com o imprevisível e estar aberto ao inesperado. A neutralidade se refere, então, ao caráter de aceitação que o jogador precisa desenvolver para jogar com as propostas que lhe ocorrerem. Ele precisa aceitar o encontro, aceitar o outro. O improvisador armado é aquele que está alerta e que escuta verdadeiramente a si, a seus parceiros de jogo, à plateia e aos possíveis incidentes que venham a acontecer. O jogador armado tem sua percepção integralmente presente para o aqui-agora, escuta suas pulsões interiores e aproveita qualquer acontecimento para gerar jogo (FROST; YARROW, 1990).

Interessa-me salientar que o meu objetivo com o jogo da *caixa mágica* era que os estudantes escutassem a si e ao outro e que pudessem jogar como um brincar espontâneo. Queria trazer a mesma vivacidade, alegria e espontaneidade, tão presentes nas brincadeiras entre eles no momento do intervalo, para dentro da sala de aula. Não queria que atitudes estereotipadas e mecânicas dominassem suas ações porque estavam fazendo um exercício de teatro, desejava que eles se divertissem com as várias possibilidades que a *caixa mágica* oferecia e que também pudessem brincar e jogar com os diversos objetos imaginários propostos por seus colegas. Meu interesse era ajudá-los a quebrar a barreira que, construída pela preocupação de criar algo inédito, pelo julgamento agressor dos impulsos interiores e pela necessidade de manter-se no controle com medo do inesperado, impedia uma escuta do todo.

4 No original: (...) occurs when an actor tacitly refuses to accept what another actor is offering (or, indeed, when he refuses to accept the impulses and ideas of his own psyche).

5 No original: In this state the actor is fully inhabiting the world outside and the world within his body.

Portanto, volto à pergunta de Peter Brook (2011): Como equilibrar a escuta de si e do outro? A imagem que me remete como a resposta a essa pergunta refere-se à brincadeira de polícia e ladrão entre dois alunos da **turma A** que certa vez, no momento do recreio, pude acompanhar. Era nítido o mergulho deles no universo ficcional e suas ações aconteciam na medida em que a brincadeira se desenrolava. Eles agiam com naturalidade e espontaneidade. Percebia que a direção dos acontecimentos era assumida ora pelo policial, outrora pelo ladrão. Quando o ladrão estava em fuga obrigava o policial a segui-lo. Imersos num mundo imaginário eles percorriam trilhas lamacentas, nadavam em rios bravios, atravessavam pontes perigosas e subiam ao topo de árvores grandiosas. Contudo, quando o ladrão era pego, a condução do jogo ficava a cargo do policial. Ele sabia qual caminho era mais seguro para chegar até a prisão, e quando lá chegavam, o ladrão precisava atender todas as regras que lhe eram impostas. Ele trabalhava na confecção de brinquedos para ajudar nas despesas da cadeia. A arma do policial, construída pelos dedos polegar e indicador, ajudava a manter o controle, mas o ladrão com sua perspicácia encontrava sempre uma maneira para fugir da cadeia e, quando isso ocorria, uma nova aventura era experienciada.

À vista disso, penso que a noção de escuta de si e do outro, provavelmente, já havia sido por eles experimentada em brincadeiras como a de polícia e ladrão. O problema é que, quando entravam na sala de aula e iniciavam-se os exercícios de teatro, a impressão que tinha era que ações programadas e mecânicas passavam a ser frequentes. Talvez porque, conforme destaca Keith Johnstone (1990), o ambiente escolar suprime a espontaneidade. Além dele, Henry Giroux (1999) afirma que um dos graves problemas do sistema educacional deve-se a uma lógica que visa doutrinar o sujeito em vez de estimular sua criticidade e sua autonomia. Para ele, a instituição escolar silencia as vozes dos alunos na medida em que regras, procedimentos e conteúdos pedagógicos são adotados sem correspondência alguma com o contexto dos educandos. Paulo Freire (2011) nomeia esse problema de “educação bancária”. Esse modelo de educação, para Freire (2011), é arbitrário e agressivo, pois encara o aluno como recipiente para o depósito de informações e, tal como um objeto manipulável, é suscetível de ser moldado conforme a vontade do professor. Para superar a “educação bancária”, Freire (2011) destaca que é de suma importância respeitar o aluno e tratá-lo como sujeito de seu próprio destino. Ele afirma ainda que um dos saberes necessários a uma prática educativa implica em saber a escutar. De acordo com suas palavras:

No processo da *fala* e da *escuta*, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua non* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por

todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 2011, p.114).

O educador brasileiro assinala que uma educação democrática e solidária valoriza as vozes dos educandos. Ele considera autoritária e descabida a atitude de professores que se julgam detentores do saber que está pronto para ser transferido. Por isso, com vista a valorizar a autonomia e a espontaneidade dos estudantes, meu interesse como professor de teatro era resgatar para a sala de aula o modo alegre e espontâneo que pude perceber nos garotos quando brincavam de polícia e ladrão no momento do intervalo. Desejava que a sala de aula não bloqueasse a escuta e tampouco tolhesse atos espontâneos. Queria que a capacidade de escutar fosse algo alcançável a todos em sala de aula, e quando me refiro a todos, incluo também a mim. Precisava aprender a escutar a mim, as minhas intuições e meus impulsos. Além disso, e não menos importante, necessitava também aprender a escutar os alunos.

Voltemos, então, ao jogo da *caixa mágica* em duplas. O desafio dessa etapa da atividade consistia em jogar com um objeto imaginário exercitando a escuta de si e do outro. Quando os alunos estivessem confortáveis e assim que surgisse algum impulso interior, poderiam ir até a caixa para retirar um objeto imaginário de dentro dela. No momento em que o objeto proposto fosse identificado, um outro participante poderia jogar com ele e com o jogador que o propôs.

FIGURA 3 - Caixa Mágica em duplas.



Fonte – Arquivo pessoal do autor

Em todas as turmas percebi que as propostas de objetos imaginários ficavam a cargo das mesmas pessoas. Geralmente os alunos mais proativos eram sempre os primeiros a se dirigir ao espaço de jogo. Já os mais tímidos, aqueles que tinham mais dificuldade de escutar e aceitar

suas pulsões internas, eram atropelados pela disposição descomedida de alguns e geralmente só entravam no jogo depois que o objeto já havia sido proposto.

Para Ryngaert (2009), a inibição é considerada como um dos grandes obstáculos ao jogo. Ela é explicada pelo autor francês como “(...) uma hipertrofia do ‘interno’ e uma impossibilidade de abertura para o exterior. O jogador gostaria de ter a possibilidade de não se mostrar, de não falar, de não “ser” (RYNGAERT, 2009, p. 45). Por outro lado, a extroversão é também, segundo esse mesmo autor, prejudicial ao desenvolvimento da capacidade de jogo. Diferentemente da inibição, a extroversão refere-se a vontade de se mostrar excessivamente e é revelada por meio de “(...) uma grande agitação, por uma expressão transbordante que nunca leva em conta a existência de parceiros” (RYNGAERT, 2009, p.48).

No caso específico do jogo em duplas com a caixa, creio que a extroversão não tenha sido a vilã da atividade. Penso isso porque não havia uma tentativa de chamar a atenção a qualquer preço ou de desconsiderar a presença do outro no momento do jogo. Acredito que o problema estava antes da improvisação ter o seu início, pois uma espécie de agitação, descontrole e euforia por parte de alguns em querer propor a todo momento um objeto acabava por inibir ainda mais aqueles que já tinham dificuldade de se colocar. A inibição de alguns alunos era fortalecida pela euforia desmedida de outros. Portanto, pedi a todos para que, ao menos uma única vez, experimentassem tanto propor quanto aceitar um objeto proposto pelo outro. A minha instrução foi direcionada tanto para aqueles que não conseguiam conter a excitação de dar o pontapé inicial ao jogo, quanto para os que, aprisionados pela timidez, ou talvez por uma autocensura, preferiam aceitar o objeto já proposto pelo outro ou até mesmo não jogar.

A minha orientação funcionou em parte. Por um lado, os inibidos passaram a iniciar a improvisação retirando da caixa um objeto para jogar com outra pessoa. Por outro, os eufóricos ficavam na plateia se “contorcendo” para a improvisação em desenvolvimento terminar o quanto antes, para eles poderem jogar com o objeto que almejavam propor.

No final da aula conversei com eles e expliquei que a euforia e a excitação, conforme alguns haviam manifestado, eram fatores que impediam a escuta. Disse que observar atentamente os companheiros que jogavam era também uma forma de exercitar a escuta, afinal, o jogo do outro poderia despertar em mim (observador) inúmeras pulsões e ideias suscetíveis a serem experimentadas.

Antes de finalizar a descrição e a análise do jogo da *caixa mágica*, me interessa ainda comentar uma improvisação que ocorreu na **turma C**: um aluno se dirigiu ao espaço de jogo e retirou da *caixa mágica* um objeto. Suas ações físicas indicavam que era um tambor. Alguns segundos depois, conforme a regra do jogo, outro participante foi com ele jogar, mas em vez de um tambor ele passou a jogar com uma bateria. Nesse momento a maioria dos estudantes que assistiam a improvisação me olhou e um deles sussurrou para mim: “Professor, não é esse o objeto. Vamos dizer para ele?”. Como resposta fiz um sinal para que eles mantivessem a calma e continuassem a observar o desdobramento

do jogo. Eu imaginava que o primeiro jogador fosse demonstrar novamente que o objeto não se tratava de uma bateria, e sim de um tambor, para que imediatamente o segundo participante aceitasse sua proposta e, assim, continuassem com a improvisação. Contudo, fui surpreendido pela seguinte situação: o primeiro jogador, ao ver a empolgação do segundo ao tocar a bateria, em vez de negar sua proposta, comprou a ideia e propôs um duelo para descobrir qual dos dois era o melhor baterista. As ações de ambos, na tentativa de vencer o duelo, cresciam a cada nova batalha de solo e envolviam a todos que assistiam. A impressão que tive foi que a maneira arrebatadora que eles tocavam me permitia ouvir cada som que a bateria emitia. Mais surpreendente ainda foi a reação da plateia que passou a se dividir em dois grupos, cada qual com sua torcida para aquele que julgavam ser o melhor baterista. Quando um solo chegava ao fim, as respectivas torcidas iam à loucura. Já eu, boquiaberto e estático com o envolvimento de todos, custava a acreditar que aquilo estava acontecendo diante dos meus olhos. Era fantástico vê-los jogando com tanta força e intensidade.

Quando a improvisação terminou estavam todos ainda bastante animados. Para que pudéssemos conversar mais tranquilamente sobre ela, propus um breve intervalo para acalmar o estado enérgico em que a maioria estava. Esse tempo foi também importante para que eu pudesse me recompor. Após os cinco minutos de intervalo, iniciamos a conversa sobre a improvisação. Eles disseram que se divertiram bastante pois sentiram que estavam num grandioso show de rock. Uma aluna destacou que o segundo jogador não entendeu que o objeto proposto era um tambor, e para ela isso foi ótimo, pois o jogo com a bateria foi mais interessante. O segundo jogador disse não haver percebido que seu companheiro havia retirado da caixa um tambor. A resposta de seu parceiro de cena foi que de fato ele retirou da caixa uma bateria, porém não deu muita importância para ela na primeira parte do jogo preferindo não usar as baquetas e tocar com as mãos apenas um de seus “tambores”. Segundo ele, somente depois que seu colega entrou no jogo e começou a tocá-la utilizando todas as suas partes foi que surgiu a ideia do duelo.

Penso que a resposta do primeiro jogador foi uma forma de autoproteção. Como os alunos declararam que a proposta da bateria foi mais interessante que a de um tambor, creio que ele preferiu dizer que desde o princípio havia retirado da caixa uma bateria. Contudo, expliquei que a qualidade do jogo não estava no objeto em si, ou seja, o jogo não foi divertido unicamente pela bateria, mas pelo modo em que os participantes jogaram com ela, entre eles e com a plateia. Aliás, a bateria era imaginária e só se tornou presente devido às ações dos jogadores. Tais ações conseguiram transformar um “espaço vazio” em um fantástico palco de música que, preenchido pela performance dos “bateristas”, foi capaz de afetar a plateia, convidá-la a jogar e fazê-la vibrar a cada solo apresentado.

Essa improvisação me remete, neste momento de escrita e reflexão, ao poema “O menino que carregava água na peneira” de Manoel de Barros (2010, p. 469-70):

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que no escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

Assim como o menino descrito pelo poeta Manoel de Barros, o meu objetivo era provocar os alunos a “modificarem a tarde”, “fazer pedra dar flor” e se afeiçoarem a “despropósitos”. Para tal, precisava estimulá-los a “criar peixes no bolso” e a “catar espinhos na água”. Quando vi os alunos improvisando num espaço de jogo e transformando-o num contagiante show de bateria percebi que em suas “peneiras havia água”. Como o menino que ao aprender a usar as palavras notou que era possível ser noviça, monge ou mendigo, creio que, na improvisação com a bateria, a grandiosidade oferecida pelo vazio foi explorada mediante uma escuta atenta de si e do outro. Nada foi combinado de antemão. A força e o envolvimento dos jogadores afetaram a plateia que se dividiu em torcidas para também fazerem parte da improvisação. As ações nasciam espontaneamente e eram guiadas por uma escuta sincera e verdadeira. Como professor, assim como a mãe do menino, observava os alunos encherem o vazio com suas “peraltagens”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pressão em busca do novo e do original, conforme já destacado a partir dos apontamentos de Keith Johnstone (1990), gera muita racionalização, impede a escuta dos impulsos interiores e, com isso, suprime a espontaneidade. Por esse motivo, objetivava que os alunos não se autoflagelassem com a expectativa de ineditismo, afinal, baseado em Vigotski (2009), não é possível fazer algo puramente inédito. O sentido de “novo” e “original”, para o autor bielo-russo, só é possível a partir

de uma atividade “combinatória”, ou seja, elementos já conhecidos são combinados e reorganizados. Portanto, desejava que os alunos ocupassem o “espaço vazio” a partir da reelaboração de algo vivenciado e dos signos assimilados, para aí, então, representar algo novo. A “experiência original” e o “fenômeno novo” que julgo coerente para o ensino do teatro na escola implica num processo “combinatório” que não bloqueia a imaginação, não nega os impulsos interiores e faz da racionalização excessiva uma grande inimiga. O sentido de “novo” e “original”, nesse caso, refere-se ao surgimento da “centelha de vida” que motivada pela espontaneidade é capaz de “desinventar” as coisas com “despropósitos”, gerando, assim, uma grande “explosão”.

Na esteira de pensamento de Peter Brook (2011), busquei trabalhar com o jogo estimulando os alunos a se disponibilizarem ao momento presente. Para tal, procurei incentivá-los a observarem e a experimentarem a característica do aqui-agora do jogo, de modo a não se preocuparem com o instante que se foi ou que surgiria no minuto seguinte. Na atividade da *caixa mágica*, por exemplo, orientei os estudantes a escutarem suas pulsões interiores e, sem antecipações, aceitarem e reagirem as propostas dos colegas de cena.

Por essa razão, utilizo novamente as palavras de Carmela Soares (2010, p. 70), pois em conformidade com seu apontamento sobre o ensino de teatro na escola, é preciso fazer com que o estudante perceba que “(...) o presente se impõe como força motriz das ações, e o olhar na sua dinâmica lúdica captura as formas que se configuram e se desalinham no instante efêmero do jogo teatral na sala de aula”. A autora acrescenta ainda que é fundamental exercitar a capacidade de jogo do estudante impulsionando-o “(...) a se colocar no presente, disponível, imerso na situação imediata e ao mesmo tempo aberto e flexível a qualquer modificação sugerida no decorrer do jogo” (SOARES, 2010, p. 70).

A título de exemplo, na atividade *da caixa mágica* os estudantes foram estimulados a perceberem seus impulsos internos, estarem receptivos ao momento presente e a ouvirem o outro verdadeiramente. Em algumas das improvisações foi possível perceber aquilo que Spolin (2010) chama de “explosão”, ou seja, focados no problema de atuação os jogadores conseguiram atingir uma organicidade das ações. O instante da explosão refere-se ao momento em que se joga levando em consideração o aqui-agora de modo a não preconceber ou se antecipar ao andamento do jogo, pois ao atuar dessa maneira o jogador não age espontaneamente.

Aliás, suponho que as ações espontâneas são capazes de provocar o que Peter Brook (2011) nomeia de “centelhas de vida”. À vista disso, em algumas cenas dos jogos propostos foi possível perceber que os jogadores se permitiam ao momento presente e conseguiram, como bem destaca Viola Spolin (2010, p. 5), “(...) penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos”. Eles, por meio de um “espaço potencial”, puderam experimentar um novo modo de relação com um dos lugares e objetos de maneira operante e ativa. Também foram capazes de fazer do campo do jogo um lugar de poesia em que “despropósitos” são sempre bem-vindos.

Por fim, importa-me salientar que a presença das noções de escuta e aceitação podem ser notadas em distintos momentos de jogo de forma demorada ou fugaz. Por isso, presumo tais noções aparecem quando o aluno joga com a linguagem teatral movido pelo prazer, pela curiosidade e pela alegria. Quando as regras do jogo são entendidas, respeitadas e, inclusive, recriadas. Quando é voluntário o lançar-se na área do jogo e nela é trazida outra dimensão de tempo-espaço. Quando a relação professor-aluno é instaurada pelo diálogo. Quando a imaginação preenche os vazios, cria diversas imagens e estabelece inúmeras (re)significações.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010

BUSS, Maria Dolores; Cardoso Cristiane. Relação da comunidade do distrito de Ratoles (Florianópolis, SC), com o meio ambiente e a criação de uma identidade com o local. In: IX Encontro Nacional da ANPUR: Ética, planejamento e construção democrática do espaço. v.9, 2001, Rio de Janeiro. **Anais do IX Encontro Nacional da ANPUR**. Rio de Janeiro, p. 871-881, 2001.

BRASIL. **Programa Mais Educação passo-a-passo**. Brasília: SEB/MEC, 2011.

BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Tradução de Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

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

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

FROST, Antony; YARROW, Ralph. **Improvisation in drama**. Londres: Macmillan, 1990.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

JOHNSTONE, Keith. **Impro**: improvisacion y el teatro. Traduzido para o espanhol por Elena Olivos e Francisco Huneus. Santiago de Chile: Cuatro Vientos, 1990.

MACHADO, Natanael; MATOS, Débora; NOGUEIRA, Marcia Pompeo. O teatro feito pela comunidade: *O quintal esquecido*. In: NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Ventoforte no teatro em comunidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2015.

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

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em: 30/06/2021

Aceito em: 11/09/2021

A IMPORTÂNCIA DA TRANSDISCIPLINARIDADE E DO PENSAMENTO COMPLEXO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CENOGRAFIA

Daniele Saheb Pedroso¹
Paulo Vinícius Alves²

RESUMO: Este artigo aborda a linguagem da cenografia teatral a partir de uma perspectiva fenomenológica. Dessa maneira, propõe que tanto a prática artística de um cenógrafo, quanto o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de cenografia, sejam pensados a partir de uma abordagem transdisciplinar, na qual a complexidade é inserida como um de seus pilares. Ao relacionarem fenomenologia, transdisciplinaridade e o pensamento complexo, os autores trazem importantes teóricos para dialogar com suas proposições. Os principais autores são o filósofo fenomenológico francês Maurice Merleau-Ponty e o sociólogo e filósofo francês Edgar Morin. O corpo e o espaço, portanto, são apresentados nesta pesquisa como os integrantes de uma relação basilar, sobre a qual a cenografia é estruturante e estruturada. Essa relação também está associada com as demais linguagens do espetáculo e com os demais saberes que compõem o universo cenográfico, sempre a partir da perspectiva de comunicação entre as/os atuantes e as/os espectadoras/es. A abordagem baseada na complexidade indica que se faz necessário o desenvolvimento de metodologias específicas para o processo de ensino-aprendizagem da cenografia em cursos de artes cênicas e teatro.

Palavras-chave: Cenografia; transdisciplinaridade; complexidade; ensino-aprendizagem.

THE IMPORTANCE OF TRANSDISCIPLINARITY AND COMPLEX THINKING IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF SCENOGRAPHY

ABSTRACT: This article discusses the language of theatrical scenography from a phenomenological perspective. In this way, it proposes that both the artistic practice of a set designer and the teaching-learning process of Scenography should be designed from a transdisciplinary approach, in which complexity is inserted as one of its pillars. By relating phenomenology, transdisciplinarity and complex thinking, the authors bring important theorists to dialogue with their propositions. The main authors are the French phenomenological philosopher Maurice Merleau-Ponty and the French sociologist and philosopher Edgar Morin. The body and the space, therefore, are presented in this research as part of a basic relationship, on which the scenography is structuring and structured. This relationship is also associated with the other languages of the show and with other knowledge that make up the scenographic universe, always from the perspective of communication between performers and spectators. The complexity-based approach indicates that it is necessary to develop specific methodologies for the teaching-learning process of scenography in performing arts and theater courses.

Keywords: Scenography; transdisciplinarity; complexity; teaching-learning.

1 Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2013). Possui Graduação em Pedagogia Especialização em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento (2005) pela UFPR e Mestrado em Educação (UFPR). Vice-líder do Grupo de pesquisa: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR) e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental e Complexidade (GEPEACOM) (PUCPR). Coordenadora do Curso de Pedagogia presencial e EaD da PUCPR. Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da PUCPR desde 2015. Coordenadora do Núcleo na PUCPR da Rede Internacional de Escolas Criativas / RIEC (Espanha). Coordenadora do Projeto na PUCPR Pacto Mundial da Juventude pelo Clima (Centro Edgar Morin, EHSS / CNRS, Paris, França). E-mail: daniele.saheb@pucpr.br

2 Doutorando em Educação pela PUCPR, Mestre em Filosofia pela PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, onde desenvolveu a pesquisa "O Espaço Relacional: A expansão do conceito de espaço cênico a partir da obra de Merleau-Ponty", uma interface entre Teatro e Filosofia. Especialista em Cenografia pela UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2014). É graduado no curso de Bacharelado em Artes Cênicas da UNESPAR / FAP - Faculdade de Artes do Paraná (2008) e no curso de Licenciatura em Filosofia pela UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998). Atualmente é professor na PUCPR, atuando nos Cursos de Bacharelado em Teatro (ministrando as disciplinas de Cenografia, Design Cênico. Direção de Arte e Figurino). É também professor colaborador da UNESPAR - FAP - Faculdade de Artes do Paraná - Cursos de Bacharelado em Artes Cênicas e Licenciatura em Teatro (ministrando as disciplinas de Design Cênico e Cenografia). É artista, cenógrafo, figurinista e diretor de arte. Dirige a Produtora Figurino e Cena. E-mail: pvateatro@gmail.com

O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.

Edgar Morin

A cenografia neste texto é abordada dentro de seu contexto original, ou seja, a arte do teatro, porque sabemos que ela pode ser aplicada a outras áreas como exposições, desfiles de moda, vitrines, etc. Nesse sentido, é necessário que uma cena exista para que a cenografia ocorra, porque a cenografia é um acontecimento que se desenvolve na duração de uma cena ou de um espetáculo e que, portanto, se realiza juntamente com as outras camadas da encenação, como a dramaturgia literária, a iluminação, a sonoplastia, o figurino e a relação entre atuentes e as/os espectadoras/es.

Este artigo aborda o processo criativo da cenografia como um saber que é construído através de procedimentos transdisciplinares e pensamentos complexos e, nesse sentido, pretende fornecer alguns subsídios para ampliar a maneira como a cenografia tem sido abordada nos processos de ensino-aprendizagem de cursos universitários de artes cênicas e teatro. Para tais reflexões, colocamos em diálogo a epistemologia da complexidade do sociólogo e filósofo francês Edgar Morin (1921 -), associada a uma abordagem fenomenológica de pensar as relações cenográficas, intimamente ligadas aos conceitos do filósofo fenomenológico francês Maurice Merleau-Ponty (1908 – 1961).

O CORPO E O ESPAÇO COMO UNIDADES COMPLEXAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CENOGRÁFICO

A cenografia não é apenas uma arte que se estabelece a partir da elaboração de projetos construtivos³. Não é realizada somente a partir da demarcação de um espaço tridimensional onde a cena ocorrerá, nem tão pouco é somente uma organização de módulos, praticáveis⁴ e paredes cenográficas, contendo móveis e objetos de cena. A cenografia pode ser composta de tudo isso, mas não apenas. Ela é uma linguagem efêmera que se realiza na duração de uma cena, é um espaço dramático, uma linguagem dependente e intrínseca ao espetáculo. Fora desse contexto ela poderá ser apenas cenário, ou seja, uma composição de módulos, praticáveis, paredes, móveis e objetos, que normalmente compõem ambientações e outros projetos independentes da relação entre as/os atuentes e as/os espectadoras/es.

Dessa maneira, propomos pensar a cenografia de uma perspectiva transdisciplinar, como uma linguagem que está totalmente imbricada nos diferentes saberes, contextos, tecnologias cênicas e, conjuntamente, mobilizando discursos de outras áreas do conhecimento. Antes de entrarmos

3 A cenografia como a arquitetura, por exemplo, precisa de projeto para se desenvolver. Entre os principais documentos que um projeto cenográfico deverá conter estão o croqui, a planta baixa, os desenhos em perspectivas, os detalhamentos técnicos e, em alguns processos, a maquete também se faz necessária. Tais documentos são fundamentais para que a comunicação do cenógrafo seja bem elaborada tanto com a equipe criativa (diretores, dramaturgos, atores e demais designers cênicos) quanto com a equipe técnica (cenotécnicos, construtores, maquinistas, iluminadores, etc).

4 “Parte do cenário construída por objetos reais ou sólidos que é utilizada em seu uso normal, particularmente para nele se apoiar, caminhar e evoluir como um plano cênico firme. O praticável, hoje, é empregado com muita frequência não como objeto decorativo, mas funcional” (PAVIS, 2005 p. 304).

propriamente no pensamento complexo a respeito da cenografia é preciso refletirmos sobre as bases da transdisciplinaridade como proposta para os processos de ensino-aprendizagem.

A primeira definição para o termo transdisciplinaridade foi dada pelo suíço Jean Piaget no I Seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice, na França, em Setembro de 1970. Na sua definição, Piaget defendia a evolução do pensamento, ressaltando que as formas de cooperação entre os saberes e as disciplinas deveriam alcançar a etapa da transdisciplinaridade e serem capazes de uma interação num sistema total, sem fronteiras estáveis entre os diferentes saberes (SOMMERMAN, 2006, p. 44). Nesse sentido, a transdisciplinaridade é uma crítica à ideia positivista de separação das ciências em disciplinas isoladas, favorecendo aquilo que podemos chamar de hiperespecialização, o que impediria uma visão globalizada do conhecimento.

A transdisciplinaridade, segundo Ubiratan D'Ambrosio, também está relacionada a uma atitude aberta da/o sujeita/o do conhecimento, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência, pois:

O essencial na transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos – ou mais certos ou mais verdadeiros – os diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade (D'AMBROSÍO, 1997, p. 79).

Uma pesquisa transdisciplinar exige de suas/seus proponentes uma atitude aberta a novas realidades e que considere os três pilares da transdisciplinaridade, que, segundo Basarab Nicolescu (1999), são: (1) Os níveis de realidade: as formas de enxergarmos a realidade e de nos relacionarmos com ela. Nesse pilar está o repertório de artistas e de espectadoras/es, assim como a relação de ambas/os com os seus ambientes e que, portanto, são formas subjetivas e específicas de abordagens; (2) A lógica do terceiro incluído: a inclusão de outras possibilidades, pois ser excludente é considerar apenas uma possibilidade; (3) A complexidade: o princípio que precisa estar presente no processo do conhecimento, o diálogo, a correlação que existem nos diferentes contextos.

Ao considerar os três pilares citados, fica claro visualizarmos que o processo de criação cenográfica e o relacionamento entre diferentes designers cênicos, responsáveis por um espetáculo teatral, devem ser construídos a partir de uma perspectiva transdisciplinar. A cenografia, por um lado, é uma linguagem constituída pelas demais linguagens visuais e sonoras do espetáculo e, por outro lado, cada pesquisa criativa está relacionada a um contexto específico, solicitando de artistas a transdisciplinaridade entre os saberes específicos de cada coletivo, de seus ambientes e objetos de estudo.

Em uma perspectiva transdisciplinar, a relação que se dá no encontro de atuantes com espectadoras/es, via procedimentos cenográficos, é um discurso espacial e tem por finalidade compreender o mundo, real ou ficcional. O conhecimento, nesse sentido, se dará a partir da mediação

entre aquilo que está no exterior de sujeitas/os com o seu lado interior. Os corpos de espectadoras/es, ao se relacionarem com a encenação, poderão experimentar diferentes configurações espaciais, sempre na perspectiva dessa relação entre conhecimento interior e exterior das/os sujeitas/os do conhecimento.

Essas relações espaciais, como demonstra Merleau-Ponty, é mediada pelo corpo da/o sujeita/o, pois “o corpo é nosso meio geral de ter um mundo” (2006, p. 203). Somos um corpo que percebe o espaço e, ao mesmo tempo, é percebido por ele. Nesse sentido, nosso corpo deve deixar de ser concebido como objeto, como coisa apenas. É a partir do corpo que estamos no mundo, em relação com os outros corpos e com as coisas, assim, o corpo não pode ser visto como um receptor passivo das coisas que nos cercam.

É o corpo que nos possibilita um ponto de vista específico, limitando ou expandindo a experiência, pois a/o sujeita/o está situada/o no corpo, ou seja, “o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 269). Para Merleau-Ponty o corpo é o meio de acesso ao mundo, o mediador de toda possível experiência.

O corpo é abordado neste texto, primeiramente, sob a perspectiva de espectadoras/es que se relacionam com o espaço ficcional, que agem e reagem diante das proposições artísticas. Portanto, se é a partir do ponto de vista de espectadoras/es, os corpos de atuentes também serão considerados, ao mesmo tempo, pois é sobre a relação que tudo se configura. O corpo humano para Merleau-Ponty (2006) não é apenas algo físico e mecânico, como foi descrito pela ciência. Temos um corpo habitado e animado em conjunto com uma consciência. A/o sujeita/o do conhecimento, numa perspectiva fenomenológica, é algo entre um corpo e uma consciência. Para Merleau-Ponty, nós somos seres temporais e temos consciência do nascimento e da morte. Temos consciência da história e fazemos a história. Nesse sentido somos tempo, pois o tempo existe porque nós existimos. A/o sujeita/o do conhecimento também é um ser espacial, pois para nós o mundo é feito de lugares e de distâncias que percorremos cotidianamente (MERLEAU-PONTY, 2006).

A execução de um projeto cenográfico também deve ser estruturada a partir de conhecimentos que extrapolam as informações técnicas e projetuais, pois a cenografia é uma linguagem que também abarca os contextos históricos, sociais e conceituais, se relacionando com a leitura de diferentes símbolos e contextos. A prática da cenografia não é um saber fragmentado. Nesse sentido, ela deve abrir-se para e com as outras linguagens do espetáculo e, também, os outros contextos do imaginário espaço-temporal humano.

O espaço cênico, lugar de relação entre os corpos das/os atuentes e das/os espectadoras/es, sob esta perspectiva da percepção, é o lugar do encontro, isto é, a encenação, onde espectadoras/es reencontram os objetos que construíram o seu próprio mundo, ou seja, sua própria experiência, diante da relação vivida no espaço teatral, construído a partir de procedimentos cenográficos. O mundo fenomenológico, já existia muito antes da/o sujeita/o existir, porém, sem a presença da/o sujeito/a/o ele não seria reconhecido e, portanto, experimentado ou vivido. Da mesma maneira, o

processo artístico que gerará a encenação teatral foi concebido muito antes de a cena ocorrer e é somente com a presença das/os espectadoras/es que o fenômeno teatral pode acontecer realmente (ALVES, 2019).

O trabalho integrado entre as/os diferentes designers cênicos, na busca pela construção cenográfica de um espetáculo, assim como as possíveis experiências vividas a partir da percepção das/os espectadoras/es, nos indica que os saberes transdisciplinares sempre estão em processo. É importante ressaltar que as teorias, assim como suas refutações, o acaso, os erros, as dúvidas, ou seja, o próprio desenrolar de um processo criativo está totalmente de acordo com uma postura transdisciplinar.

Tais reflexões nos indicam que a relação das/os espectadoras/es, no momento de uma encenação teatral, nunca é passiva diante das mais variadas experiências vivenciadas no espaço cênico. Portanto, diante dos mais variados contextos, o desenvolvimento de um pensamento complexo torna-se necessário também sob o ponto de vista da criação, uma vez que o entendimento das funções cenográficas seja compreendido de formas mais abrangentes numa encenação.

Ao refletirmos um pouco sobre as características de uma pesquisa transdisciplinar e ao relacionarmos tais reflexões com o processo criativo em cenografia, podemos perceber que as relações que se estabelecem nesse trânsito estão intimamente ligadas ao pensamento complexo, principalmente no que diz respeito ao trabalho que é desenvolvido em conjunto.

A noção de complexidade é abordada neste texto a partir da epistemologia da complexidade, teoria proposta pelo sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, que nos diz que o pensamento complexo ambiciona dar conta das articulações entre os campos disciplinares e, nesse sentido, aspira ao conhecimento multidimensional (MORIN, 2015, p. 6).

O que é a complexidade? E quais seriam as abordagens que um pensamento complexo imprimiria na análise e desenvolvimento de um processo de criação em cenografia? Segundo Edgar Morin,

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2015, p. 13).

A noção de complexidade, portanto, como nos diz Morin, não pode ser reduzida a alguma coisa simples, pois a palavra complexidade é uma “palavra-problema” e não uma “palavra-solução” (MORIN, 2015, p. 6). Dessa maneira, o pensamento complexo se perfaz junto das incertezas e incompletudes, pois os questionamentos, as refutações e as demais problemáticas são necessárias para a multidimensionalidade que a noção de complexidade nos apresenta.

Uma das possíveis reflexões sobre pensar a cenografia de uma maneira complexa é o entendimento da noção do corpo como a/o sujeita/o que vive a relação. O corpo, como vimos, é a medida de todas as coisas numa encenação teatral, sendo fonte absoluta de seus próprios movimentos e pensamentos.

A experiência perceptiva, se faz e refaz a partir de um solo prévio de relações complexas - natureza, cultura, corpo, tempo, espaço – da mesma maneira que, na vivência do espaço cênico, por meio da cenografia, também reencontramos esta espécie de tecido primordial de relações, suturado a partir de encontros de corpos, luzes, vozes, espectadoras/es e atuantes etc. A cena teatral também supõe um mundo prévio, anterior ao próprio espetáculo, mas que só se conhece, se expressa e se faz visível na duração da encenação, na vivência espaço-temporal do teatro (ALVES, 2019).

O pensamento complexo é uma possibilidade para o enfrentamento dos desafios de um processo criativo e, portanto, necessário para o entendimento da cenografia como uma linguagem multidimensional, constituída por outras linguagens análogas, como já dissemos, em diferentes formatos, estabelecidos pela relação com as/os espectadoras/es. O conjunto das diferentes linguagens e saberes que integram a cenografia resultam num todo que ora deve ser pensado e analisado conjuntamente e ora deve ser pensado em partes para aprimorar determinadas questões, pois:

O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. Marcel Mauss dizia: “É preciso recompor o todo”. É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes (MORIN, 2011, p. 35).

Ao longo do processo histórico do teatro, a cenografia foi definida de diferentes formas, por artistas e teóricas/os distintas/os⁵ e, dessa maneira, podemos dizer que é muito difícil chegar a uma única definição da cenografia, justamente por sua complexidade e impossibilidade de simplificarmos sua existência a um pensamento disjuntivo, que, segundo Morin, falharia ao tentarmos simplificar tal acontecimento, uma vez que:

o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade (MORIN, 2015, p. 06).

A cenografia, entre outras muitas funções, define o lugar da cena e o lugar da plateia, ou seja, as relações cenográficas determinam o espaço cênico nos diferentes espetáculos. Dessa maneira, pode variar a sua compreensão mediante ao tipo de poética teatral desenvolvida no

5 A cenógrafa e pesquisadora Pamela Howard traz mais de 50 diferentes definições dadas para a cenografia no seu livro *O que é Cenografia?* As definições foram elaboradas por diferentes artistas, cenógrafos e teóricos de vários países do mundo, entre eles o Brasil, e nos revelam as diferentes possibilidades de entendimento das funções da cenografia numa encenação teatral.

espetáculo e a relação que se estabelece com a plateia. Sob certo aspecto, como já mencionamos, a cenografia pode ser abordada como um cenário, ou seja, um espaço físico, arquitetural, composto de estruturas que se relacionam entre si e com a presença das/os atuantes e das/os espectadoras/es. Sob outro aspecto, a cenografia também pode ser entendida como as distâncias percorridas pelas/os atuantes, cheias de planos e profundidades. Nessas diversas perspectivas cenográficas podemos pensar em diferentes relações com espectadoras/es, em maiores ou menores graus. As relações propostas pela espacialidade cenográfica, diante de tais abordagens, se estabelecem sobre uma base atitudinal e, portanto, fenomenológica, tanto de atuantes quanto de espectadoras/es, pois ambas/os estão agindo na duração de uma encenação teatral.

As diferentes abordagens da topofilia cênica exigem um entendimento global do uso dos diferentes saberes que compõem a arquitetura cênica, portanto faz-se necessário a articulação em conjunto das diferentes disciplinas que integram o conhecimento cenográfico. Morin, ao identificar os problemas essenciais relativos à disjunção e especialização fechada dos saberes, nos escreveu:

O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização “abstrai”, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto; rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio; introduz o objeto no setor conceptual abstrato, que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistematicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo o que é calculável e passível de ser formalizado (MORIN, 2011, p. 39).

O pensamento complexo propõe “um elo inseparável entre a/o observadora/observador e a coisa observada” (MORIN, 2015, p. 12) e no contexto cênico-cenográfico tal elo deve se manter apesar das diferentes perspectivas impostas aos olhares das/os espectadoras/es. Para uma abordagem da complexidade também nos interessa as distâncias e aproximações, ou seja, uma profundidade que possibilita as diferentes perspectivas para os olhares das/os espectadoras/es. Tal abordagem pode ser entendida como “um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades” (MORIN, 2015, p. 35).

A área de atuação de uma/um cenógrafa/o está inteiramente ligada a diferentes processos e abordagens distintas com relação ao uso do espaço cênico e, portanto, da cenografia. Apresentaremos aqui algumas das possibilidades trazidas pelo teatro, a partir do século XX, a fim de aprofundarmos o entendimento de que a ação de uma/um cenógrafa/o está intimamente ligada ao ponto de vista de espectadoras/es. Dessa maneira, nosso objetivo é estabelecermos relações entre os diferentes formatos espaciais com as diversas possibilidades de pensarmos complexamente as estruturas teatrais a partir da relação entre sujeitas/os e objetos.

No teatro convencional, de topografia italiana, por exemplo, com a divisão clássica e frontal entre palco e plateia, a cenografia pode ser compreendida, por um lado, como uma composição no interior da caixa cênica⁶, se o espetáculo acontecer inteiramente nessa fronteira. Por outro lado, podemos considerar o auditório todo como uma espacialidade cenográfica, se o espetáculo ocupar também a área destinada inicialmente para a plateia, como poltronas, escadas, corredores, balcões⁷, etc. Nesse caso a relação do espetáculo com a audiência extrapola os limites do proscênio⁸ e passa a acontecer também aos redores da plateia presente.

Num teatro alternativo, ou seja, um espaço experimental para espetáculos, como um galpão, uma sala preta ou qualquer outro edifício teatral que fuja dos moldes convencionais e da divisão frontal entre palco e plateia, o espaço cênico corresponde, quase sempre, ao todo espacial, ou seja, o lugar da cena e o lugar da plateia, misturados muitas vezes pela cenografia, onde a plateia pode ter seu lugar definido, disposta em corredores por arquibancadas móveis, por exemplo, ou contornando a cena pelos quatro lados. Propor o espaço cênico de forma alternativa pode ser, inclusive, não preparar um lugar específico para cada integrante da plateia, misturando atuentes e espectadoras/es. Tais espaços tendem a propor uma relação mais dinâmica e intensa entre o espetáculo e a plateia, sujeitas/os e objetos, porém, ressaltamos que a disposição espacial não é a única responsável pela eficácia do encontro entre espetáculo e espectadoras/es. Até mesmo nos espaços experimentais a poética da encenação é o que valorizará esse espaço relacional do encontro ou não.

A intimidade espacial com espectadoras/es é uma das procuras estéticas da cenografia em espaços alternativos. O espaço corporal não é apenas pensado ou representado, mas um espaço vivido, experimentado, pois, o movimento também não consiste em ser pensado e sim experimentado. A proximidade entre atuentes e espectadoras/es conferem ao teatro um caráter íntimo nas encenações.

Ao pensarmos tais relações sob o ponto de vista do pensamento complexo, lembramos da auto-organização necessária à/ao sujeita/o do conhecimento, na medida em que a autonomia, a incerteza e a ambiguidade também se referem ao objeto do conhecimento, tornando-os inseparáveis. Edgar Morin pensou inicialmente tais relações a partir de ecossistemas, porém suas reflexões são completamente apropriadas para pensarmos essas relações em sistemas representacionais como o teatro por exemplo. Morin nos diz:

6 Na arquitetura teatral, nome dado à área destinada à realização do espetáculo. A caixa é dividida em dois espaços básicos, o espaço cênico, ou cena, que é a parte visível para o público, e o espaço fora de cena, não visível para o espectador. A caixa inclui, no sentido vertical, o urdimento e o porão. Quanto maior e mais bem equipada for a caixa do teatro, maiores e melhores serão suas possibilidades cênicas (VASCONCELLOS, 1987, p. 34).

7 “Na arquitetura teatral, a parte elevada da plateia, localizada acima dos camarotes e abaixo das galerias. Socialmente, os balcões correspondiam, mais ou menos, ao lugar da classe média. No Teatro Municipal do Rio de Janeiro, por exemplo, os balcões estão divididos, em andares diferentes, entre balcões nobres e balcões simples, correspondendo ao *dress circle* e *upper circle* dos teatros ingleses. Nos balcões nobres era requerido o uso do traje a rigor em noites de gala” (VASCONCELLOS, 1987, p. 27).

8 “Nos teatros com palco italiano, a parte do palco localizada entre a boca de cena e a plateia. No antigo teatro grego, o proscênio (*proskénion*) era a parte mais importante do palco, uma vez que ali ocorria praticamente toda a representação. Com a evolução arquitetônica que desembocou na criação da boca de cena, a área da cena propriamente dita passou a abrigar todo o espetáculo, perdendo então o proscênio a sua importância. No século XX, devido a técnicas e teorias que revalorizavam a relação direta entre o ator e o espectador, como o distanciamento, o proscênio passou a ser visto novamente como um espaço cênico importante” (VASCONCELLOS, 1987, p. 162).

Uma nova concepção emerge da relação complexa do sujeito e do objeto, e do caráter insuficiente e incompleto de uma e de outra noção. O sujeito deve permanecer aberto, desprovido de um princípio de decidibilidade nele próprio; o objeto deve permanecer aberto, de um lado sobre o sujeito, de outro lado sobre o seu meio ambiente, que, por sua vez, se abre necessariamente e continua a abrir-se para além dos limites do nosso entendimento” (MORIN,2015, p. 43).

Essa relação complexa entre sujeita/o e objeto, apontada por Edgar Morin, nos lembra a noção de quiasma, apresentada por Merleau-Ponty, ou seja, o entendimento de que a/o sujeita/o e o objeto são partes de um mesmo tecido, de uma mesma trama, caracterizada pelo entrelaçamento de duas partes da mesma coisa. Segundo ele, somos parte de um mesmo tecido, a carne do mundo, pois, “a carne (a do mundo ou a minha) não é contingência, caos, mas textura que regressa a si e convém a si mesma” (MERLEAU-PONTY, 2014, p.138). Em outros termos, da mesma maneira que somos afetados pelos espaços e seus objetos, eles, o espaço e os objetos, são afetados com a nossa presença. Indissolúvelmente, somos parte de um todo.

O tipo de ação que espectadoras/es tomam, para acompanhar as propostas de encenações com grandes aberturas, determina especificamente o tipo de experiência que será vivida e isso os distinguirá de seus pares. Com isso, pretendemos pensar que, por exemplo, cada espectadora/espectador, ao participar de um espetáculo teatral, aciona o seu repertório cultural para se relacionar com os acontecimentos. Dessa maneira, a espectadora/espectador será sempre ativa/o, desde a imobilidade de sua presença num teatro à italiana, por exemplo, até as experiências mais imersivas do teatro contemporâneo. Tais relações poderão ser potencializadas em espaços alternativos, cujas encenações privilegiem as relações espaciais como propulsoras de experiências corporais intensas. A oportunidade é oferecida na medida em que cada espectadora/espectador estabelece um ponto de vista específico para visualizar a cena, talvez aproximando, talvez distanciando, talvez permanecendo dentro da cena ou em uma das extremidades, ou sob qualquer outra perspectiva de interação espacial, como o deslocamento, por exemplo. Tal perspectiva a/o diferenciará das/os demais espectadoras/es, permitindo que sua recepção do espetáculo, fincada na experiência vivida corporalmente, seja única e exclusiva.

O teatro do século XX experimentou possibilidades cenográficas em diferentes configurações espaciais, readequando edifícios teatrais e explorando lugares que extrapolaram o lugar da cena tradicionalmente. Outros espaços não convencionais foram utilizados como o lugar de representação ao longo da história, como praças públicas, galpões, igrejas, instituições públicas desativadas, como hospitais e presídios, entre outros. Essas abordagens espaciais não são exclusivas do século XX, pelo contrário, desde a Grécia antiga elas vêm se transformando e se tornando nossa herança cultural. O ponto de vista de espectadoras/es para a cena e as diferentes perspectivas propostas faz com que tenhamos ganhos e perdas na qualidade das relações estabelecidas com os diferentes tipos de poéticas que se pretende (ALVES, 2019).

Uma estratégia possível para tornar a relação mais viva, intensa e, portanto, complexa é possibilitar que espectadoras/es estejam realmente de corpos inteiros na encenação. Estar de corpo inteiro, por exemplo, é submeter-se à imersão do próprio corpo num espaço ficcional, criado pelos recursos técnicos e criativos da teatralidade. Tais recursos podem variar de acordo com cada poética específica, experimentando desde formas cenográficas e arquitetônicas, paisagens sonoras, atmosferas criadas por recursos de iluminação, cenários descritivos verbais ou sensoriais, onde as memórias de espectadoras/es, por exemplo, possam ser aguçadas pelos dispositivos da cena, entre outras possibilidades.

A inserção dos corpos de espectadoras/es no espaço cênico, possibilitada pela formação cenográfica, pode tornar a relação do espetáculo com a plateia mais visceral, se forem fornecidas situações ou provocações espaciais adequadas para efetivar essa relação, estimulando nas/os espectadoras/es a tomada de ação, pois “a ação supõe a complexidade, isto é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações” (MORIN, 2015, p. 81). As/os espectadoras/es se tornam responsáveis pela intensidade almejada, na medida em que elas/es se permitem um maior ou menor grau de envolvimento com as proposições da encenação, agindo, assumindo riscos e incertezas.

Ao falarmos da ação no espaço cênico, intrinsecamente também estamos falando de complexidade, pois ao tomarmos determinada ação em relação ao espetáculo, também estamos admitindo o desafio e, portanto, nos deparamos com o risco e a incerteza de termos escolhido certo frente ao desconhecido. Sobre a ação, nos disse Morin:

A ação é estratégia. A palavra estratégia não designa um programa predeterminado que basta aplicar *ne variatur* no tempo. A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no curso da ação e segundo os casos que vão se suceder e perturbar a ação (MORIN, 2015, p. 79).

O corpo (espectadora/espectador) e o mundo (espetáculo) formam um sistema dinâmico, preenchido por diferentes ações. O mundo se faz mundo porque há uma/um sujeita/o que o percebe e está envolvida/o nele, e o corpo só se faz corpo pela experiência de estar no mundo. Estando inserida/o e fazendo parte do espetáculo, a/o espectadora/espectador experimenta uma espacialidade constituída entre ela/ele e as coisas, enquanto presença do mundo percebida. Dessa maneira, “habitando o espaço, o corpo impõe a condição de uma realidade para si e, assim, o espaço deixa de ser algo exterior porque é vivido. Aquilo que é percebido ganha um sentido novo através da situação em que se revela” (FIGUEIREDO, 2015, p. 73).

Em qualquer uma das possibilidades espaciais, a experiência cênica é sempre um evento que se dá entre interior e exterior da/o sujeita/o, resultando interpretações e análises subjetivas, mas, é sempre no encontro com a/o outra/o que se torna possível o ato de experimentar. Tais reflexões poderão potencializar fortemente as experiências vividas entre espectadoras/es e atuantes no

espaço cênico teatral. Porém, a/o sujeita/o também não consegue perceber tudo ao mesmo tempo, ou ter a apreensão completa de um objeto. Sempre existe um lado que se torna desconhecido pela/o sujeita/o da percepção. A/o sujeita/o pode perceber apenas uma parte daquilo que se mostra, os fenômenos que aparecem como algo diante do corpo próprio, e a parte que não é mostrada, que está obscura, pode ser um impulso para a/o sujeita/o ir até as coisas, conforme escreveu Merleau-Ponty:

Dizer que tenho um campo visual é dizer que, por ocasião, tenho acesso e abertura a um sistema de seres, os seres visuais, que eles estão à disposição de meu olhar em virtude de uma espécie de contrato primordial e por um dom na natureza, sem nenhum esforço de minha parte; é dizer, portanto, que a visão é pré-pessoal; e é dizer, ao mesmo tempo, que ela é sempre limitada, que existe sempre em torno de minha visão atual um horizonte de coisas não-vistas ou mesmo não-visíveis. A visão é um pensamento sujeito a um certo campo e é isso que chamamos de um sentido (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 292).

O corpo particular da/o espectadora/espectador não é um objeto como qualquer outro do espaço cênico, ele se destaca por ser uma/um sujeita/o sensível, que percebe e está em relação com os outros objetos, estando, portanto, situada/o no espaço. Nesse sentido, essa/e mesma/o sujeita/o no teatro, a/o espectadora/espectador, pode ser um objeto para outra/o espectadora/espectador que o percebe. A/o espectadora/espectador, diferencia-se dos objetos físicos por ser capaz de compreender sua própria existência e de se perceber. Porém, não está no seu domínio o controle absoluto e nem deveria estar, pois “o pensamento complexo não recusa de modo algum a clareza, a ordem, o determinismo. Ele os considera insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento e nem a ação” (MORIN, 2015, p. 83).

O corpo e o espaço são apresentados como uma única afirmação. Pois, o corpo e o espaço indicam sucessivamente uma relação de reciprocidade como um todo. O corpo é o meio pelo qual me comunico com o mundo, disse Merleau-Ponty (2006, p. 102). Nesse sentido, o corpo não é apenas um fragmento de espaço, não haveria espaço se a/o sujeita/o não tivesse um corpo. Portanto, espectadoras/es e espetáculos não se separam, são unos, partes do mesmo todo. O teatro durante o desenrolar de sua história, não percebeu isso tão facilmente. Podemos dizer que em alguns momentos o teatro foi um pouco mais ousado, isto é, transdisciplinar em alguma medida, mas, ainda pode ser muito mais complexo no sentido de tecer junto, como diria Morin. Nesse sentido, a tematização da complexidade pode nos espertar para um mundo de infinitas possibilidades criativas.

O teatro, como apresentamos anteriormente, buscou suas próprias estratégias e técnicas que realmente exploraram a espacialidade como construção da própria teatralidade, ou seja, tudo aquilo que distinguisse o teatro das demais linguagens artísticas, como o cinema, por exemplo. Nesse sentido, o uso do espaço no século XX permeou as propostas de encenação, principalmente aquelas que ousaram extrapolar a tradição e o conforto do teatro italiano, muitas vezes se estabelecendo em outros edifícios teatrais.

O espaço pode propiciar, mediante a sua formulação, experiências possíveis de resgate das sensações vividas por nós em diferentes momentos da trajetória do nosso ser, da nossa memória. Relacionamo-nos espacialmente na medida em que vemos, tocamos, cheiramos os objetos e lugares do mundo. Portanto, o movimento da plateia desempenha um papel importante na percepção do espetáculo, como uma maneira de se relacionar ao objeto, distinta da teoria do conhecimento tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento cenográfico, como vimos, se efetiva a partir dos nossos corpos. Só percebemos o mundo com o nosso corpo e, por sua vez, o mundo também se impõe aos nossos corpos. Dessa maneira, é no encontro do corpo com o espaço cenográfico que se dá a percepção durante o evento teatral. A percepção pode ser mais aguçada quando o nível de relação de espectadoras/es com o espaço cenográfico vai se tornando mais propício para a ampliação das relações corporais na encenação, estimulando também os demais sentidos da plateia, além da visão, provocando ações inesperadas.

A transdisciplinaridade pode ser entendida, no processo de ensino-aprendizagem, como uma cooperação que se estabelece entre as disciplinas, através das disciplinas e além das disciplinas. A transdisciplinaridade, dessa maneira, não possui um objeto de estudo específico, mas está interessada numa unidade do conhecimento, neste caso, a cenografia. Porém, esta unidade não significa uniformizar o conhecimento ou fundir os saberes e, portanto, não significa desvalorizar a importância de cada disciplina na construção do todo.

É preciso que haja uma mudança de comportamento, primeiramente por parte de professoras/es, responsáveis pela conexão entre o todo e as partes e, posteriormente, por parte de estudantes, assumindo a autonomia necessária para a efetivação do conhecimento. Para um processo de ensino-aprendizagem eficaz, baseado na transdisciplinaridade, as/os estudantes precisam ser críticas/os e as/os professoras/es interventoras/es, adaptando as teorias com as práticas. Ao formular os saberes necessários para uma educação deste novo milênio, Edgar Morin escreveu:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que, com frequência, a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, no caso adormecida, de despertar (MORIN, 2011, p. 37).

O processo de ensino-aprendizagem na disciplina de cenografia, portanto, deve estar totalmente imbricado no *modus operandi* da encenação. Dessa maneira, entendemos que além de saberes e técnicas provenientes das artes visuais, da arquitetura e da tecnologia cênica, como a cenotecnia e maquinaria cênica, as/os estudantes deverão experimentar o processo criativo da

encenação como uma vivência necessária para a construção do saber cenográfico. Assim, a prática é necessária para estabelecer uma epistemologia da complexidade, conforme propôs Edgar Morin (2011), pois, ao tentar resolver as questões próprias de cada projeto cenográfico, as/os estudantes poderão vivenciar a conexão entre o todo e as partes de cada poética cênica. As oportunidades precisam ser ofertadas pelas/os professoras/es para que as/os estudantes consigam experimentar o processo de imersão num estudo prático.

O processo criativo de uma encenação é, geralmente, caótico no sentido de que muitas questões precisam ser resolvidas de forma conjunta. A aparente desordem, que muitas vezes identificamos nos diferentes saberes que constroem um espetáculo teatral, é, na perspectiva da complexidade, uma ótima oportunidade para que a/o estudante possa colocar em diálogo suas especificidades com as outras camadas da criação cênica. Um possível roteiro de ações para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem, segundo Morin, pode ser primeiramente não admitir nada como verdadeiro. Em seguida, seria necessário dividir o problema em partes menores e submetê-las à análise. A partir desse momento, faz-se necessária a condução do pensamento, partindo das questões mais simples até as mais complexas, de maneira em que a percepção de todas essas informações seja orgânica (MORIN, 2015).

Entrar no *modus operandi* do processo criativo de uma encenação teatral e se relacionar com as diferentes áreas do conhecimento, exige, em certa medida, uma racionalidade por conta das/os criadoras/es. É necessário refletir ao resolver as questões necessárias de cada trabalho específico, fazendo conexões com o todo ao redor. Porém, conforme alerta Morin, devemos evitar uma racionalização dogmática, que nos impediria de perceber as correlações necessárias para a solução dos problemas (MORIN, 2015).

As estratégias, contudo, serão necessárias para a resolução das contradições, porém, como sabemos, por mais experiência que uma/um cenógrafa/o vai adquirindo, cada novo trabalho injeta novas problemáticas, nos chamando a atenção para estarmos constantemente atualizados de que a realidade também é mutante e, assim como o próprio teatro, ela é efêmera. Como diria Morin (2011), existem contradições que não serão solucionadas, a prática nos confirma isso. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de metodologias específicas para o processo de ensino-aprendizagem da cenografia e, portanto, de todas as tecnologias cênicas. O quanto mais transdisciplinar for esse desenvolvimento, com mais oportunidades ele contribuirá para a efetivação do conhecimento.

As novas metodologias, transdisciplinares, deverão operar sob a perspectiva fenomenológica e, portanto, deverão ser estruturadas a partir do princípio da complexidade, ou seja, deverão ser tecidas juntas, religando os diversos tipos de pensamentos e saberes que transpassam uma criação cenográfica, sejam eles lógicos, técnicos, científicos, criativos, teóricos e empíricos. É sobre essa perspectiva que essa pesquisa avança e propõe alcançar resultados significativos, contribuindo para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem de cenografia nos cursos universitários de Artes Cênicas e Teatro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Paulo V. **O espaço relacional: A expansão do conceito de espaço cênico a partir da obra de Merleau-Ponty**. Dissertação de mestrado em filosofia. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2019.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

FIGUEIREDO, Jadismar de lima. **Corpo próprio, especialidade e mundo percebido em Merleau-ponty**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/8345>.

HOWARD, Pamela. **O que é cenografia?** Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. Ver. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: L&PM Editores, 1987.

Recebido em: 27/06/2021

Aceito em: 11/09/2021

DOS PROCESSOS INDIVIDUAIS À CRIAÇÃO COMPARTILHADA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PERCURSO CRIATIVO COLABORATIVO NO ESPETÁCULO *NÚMERO ZERO*

Thaís Martini Almeida¹
Martha Dias da Cruz Leite²

RESUMO: O presente artigo apresenta uma reflexão acerca da criação compartilhada, objetivando compreender de que forma os processos individuais de criação se conectam e se organizam na busca por uma composição dramática de autoria plural. A investigação elegeu como objeto de estudo o processo criativo de *Número Zero*, espetáculo teatral resultante de um projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Por meio da análise do processo e de seus resultados à luz do referencial teórico adotado, foi possível constatar que a criação do espetáculo não ocorreu por meio de um discurso cênico unificado, e sim, por uma pluralidade de vozes organizadas, obtendo como resultado uma dramaturgia fragmentada, que estimulou e permitiu a exposição dessa pluralidade. Nesse aspecto, se mostrou fundamental a descoberta do que se nomeou como *sentido em comum*, elemento atuante como elo unificador das proposições cênicas, que as conectavam sem, contudo, fundir em um todo indivisível as diferentes vozes. Por fim, o artigo propõe uma reflexão acerca da presença artístico-pedagógica da professora-diretora, e reflete sobre as formas de condução de quem ocupa o lugar da direção em um processo de criação compartilhada em espaço formativo teatral.

Palavras-chave: criação compartilhada; pedagogia do teatro; dramaturgia; teatro e universidade; encenação.

FROM INDIVIDUAL PROCESSES TO COLLABORATIVE CREATION: AN INVESTIGATION ABOUT THE COLLABORATIVE CREATIVE PROCESS IN THE PLAY *NÚMERO ZERO*

ABSTRACT: In the present article, our aim is to reflect upon collaborative creation, by examining the ways in which individual processes of creation are woven together towards plural authorship of dramaturgical compositions. It presents a methodological case study of the creative process of *Número Zero*, a theatrical play that resulted from an extension project at Universidade Estadual de Maringá (UEM). Through the analysis of the process and its results in light of the adopted theoretical framework, it was observed that the creative process of the play was not particularly oriented towards any specific kind of scenic discourse, but towards a plurality of organized voices, resulting in a fragmented dramaturgy, which encouraged and allowed for the expression of this plurality. In this respect, it was paramount to find what was named a *common ground*, an element that would unify these plural voices, while maintaining their individuality. Finally, the artistic-pedagogical presence of the professor-director is analyzed and reflected upon, considering the role of the director in a collaborative creative process conducted in a theatrical formative environment.

Keywords: collaborative creation; theater pedagogy; dramaturgy; theater and university; theatrical staging.

1. Atriz, pesquisadora e graduanda do curso Graduação em Artes Cênicas - Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: ra108663@uem.br

2. Diretora teatral, atriz e professora de teatro. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora efetiva do curso de Graduação em Artes Cênicas - Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: mdcleite@uem.br

INTRODUÇÃO: A CRIAÇÃO COMPARTILHADA NO ESPETÁCULO *NÚMERO ZERO*

Em abril de 2019, o projeto de extensão *Práticas de Encenação e Pedagogia do Teatro (PEPT)*, da Universidade Estadual de Maringá, ofertou o curso “Processos de Criação Compartilhada: Exercício de Construção Coletiva de uma Obra Cênica”, com o objetivo de proporcionar ao participante a experiência prática de um processo criativo a partir dos modos de produção típicos dos teatros de grupo. Como resultado, se obteve a peça teatral *Número Zero*³, obra cênica em que todos os seus integrantes responderam por sua autoria, contribuindo, em maior ou menor grau, nas escolhas relativas ao tema, dramaturgia, encenação, iluminação, sonoplastia e todo o rol de decisões necessárias à finalização da obra. O artigo, portanto, apresenta os resultados da pesquisa⁴ que tomou como objeto de investigação o processo criativo de *Número Zero*, e propõe uma reflexão sobre as formas de síntese e princípios norteadores da criação compartilhada a partir da seguinte indagação: como os processos individuais de criação em artes cênicas se conectam e se organizam na busca por uma composição de autoria compartilhada?

O conceito de criação compartilhada se fundamenta em práticas oriundas da criação em grupo, principalmente no processo colaborativo; e consiste em formas de criar estruturadas em uma organização menos hierárquica em relação às práticas tradicionais. Encontramos precedentes quanto ao uso da expressão *criação compartilhada* de forma pontual no trabalho de Stela Fischer (2010), porém, desenvolvida enquanto um conceito específico por Felipe Brancalião Alves de Moraes (2020), que opta pelo termo *processos de criação compartilhada* por julgá-lo capaz de sustentar alguns princípios criativos importantes do processo colaborativo, ao mesmo tempo em que a expressão se oferece como alternativa para investigações nos mais diversos contextos, seja em salas de ensaio ou em salas de aula.

Fischer (2010) aponta uma série de características e diretrizes em comum pelas quais muitas companhias e grupos teatrais brasileiros contemporâneos se orientaram: preocupação em formar núcleos estáveis, pesquisa de linguagens ou técnicas cênicas, criação de dramaturgia autoral e de tratamento coletivo, dinâmica interna desierarquizada com função socializante, abertura processual da obra, aprimoramento operacional e estético em diálogo crítico com a realidade sociocultural. Entretanto, apesar das semelhanças entre a criação coletiva e o processo colaborativo, ambos possuem diferenças significativas em seus princípios, formas de organização e no tipo de autoria que são capazes de produzir.

A criação coletiva marcou a produção teatral brasileira nas décadas de 1960, tendo sua consolidação na década de 1970, e possui como uma de suas marcas principais a afirmação democrática frente às ações militares ditatoriais estabelecidas no cenário político brasileiro no período, assim como uma proposta de radicalização dos modos de criação coletivizados em teatro. A realidade

³ O espetáculo realizou duas apresentações no Teatro da UEM, nos dias 30 de janeiro e 01 de fevereiro de 2020.

⁴ O processo criativo do espetáculo foi objeto de pesquisa de uma iniciação científica, desenvolvida no curso de Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

política do país e a insatisfação com a prática teatral vigente - calcada em produções absolutamente comerciais e descompromissadas com uma reflexão político-social – fez com que artistas reagissem se reunindo em grupos para trabalhar de uma forma ausente de hierarquias e práticas consideradas autoritárias, buscando a extinção da divisão do trabalho, valorizando a necessidade de expressão artística e rejeitando o modelo empresarial de produção teatral (NICOLETTE, 2002).

A organização cooperativada aparece, portanto, como um modelo organizacional não hierárquico capaz de comportar às exigências de um teatro de teor contestatório, e oferecer “uma via de resistência às repressões políticas, estéticas e sociais de um governo ditatorial e de uma estrutura empresarial” (MORAES, 2017, p.30), como forma de expor as inquietações históricas, críticas e culturais dos países colonizados.

A criação coletiva surge da necessidade de desenvolver uma dramaturgia nacional. Os grupos tratam então os temas e acontecimentos históricos, relatos folclóricos, poemas, notícias jornalísticas, obras literárias, e toda uma série de elementos considerados pela tradição como elementos não teatrais (NARANJO, 1996⁵ *apud* CARBONARI, 2006, p. 30).

Em virtude do imperativo democrático circunscrito no seio das decisões criativas, a criação coletiva sofreu críticas variadas em seu modo de proceder, sobretudo, em relação às dificuldades enfrentadas no processo de síntese do material artístico. Adélia Nicollete (2002) chama essa situação de *risco de descontrole*, que estaria presente praticamente em todos os grupos praticantes da criação coletiva, quando se veem diante da necessidade de enxugar os textos produzidos - dinâmica frequentemente impactada pela relação afetiva estabelecida por seus criadores com esse material. Situação essa que poderia levar à falta de qualidade artística dos espetáculos e processos duradouros em demasia, colocando em risco até mesmo a manutenção dos coletivos:

E o texto final, por ter sido criado coletivamente, contemplava todas as contribuições sob a forma de uma grande colagem em fragmentos, resultando muitas vezes em espetáculos longos, prolixos, com certa redundância, o que dava uma impressão caótica e “suja” - como que denunciando o processo (NICOLETTE, 2002, p. 322).

Nesse sentido, Antônio Araújo (2011) aponta possíveis contradições da criação coletiva: ao verificar a sua consolidação, se vislumbraria em muitos casos uma enorme dissonância entre o projeto inspirador – porém, segundo sua visão, utópico - e a sua prática, com questões que iriam desde a falta de desejo ou habilidade de todos os integrantes para assumirem todas as funções, ou traços de manipulação na perspectiva do “todo mundo faz tudo”. Em sua visão, essa polivalência de funções acabaria ocorrendo no plano do discurso, “teoricamente ousado e estimulador – mas pouco concretizado na prática” (ARAÚJO, 2011, p. 132).

5 NARANJO, Guillermo H. Piedrahíta. *La producción teatral en el movimiento del Nuevo Teatro Colombiano*. Cali: Taller Grafico, 1996

Nos anos 1980, com o fortalecimento das críticas à criação coletiva e o fim da ditadura militar – período em que se retornava a uma maior liberdade de expressão - o cenário político-social se altera, impactando as necessidades das contestações artísticas e as formas de organização dos grupos teatrais, dando origem à chamada *década dos encenadores* no Brasil. A figura do encenador, então, tomava força, apagando um pouco as produções de caráter coletivizados, apesar da existência de artistas empenhados em manter a produção grupal, garantindo uma brecha para a continuidade de tais práticas na década seguinte (FISCHER, 2003).

Novamente o cenário político-social influenciaria as formas de organização dos grupos teatrais, dessa vez na década de 1990. A luta pela sobrevivência do teatro de pesquisa mobiliza artistas a se organizarem politicamente, dando origem a importantes movimentos reivindicatórios, como o “Movimento Brasileiro de Teatro de Grupo” e o “Movimento Arte contra a Barbárie”, engajados na conquista de políticas públicas para a área das artes cênicas, como, por exemplo, a Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo (MORAES, 2020; NICOLLETE, 2002). Diante do clima de instabilidade econômica e das contradições das leis de incentivos fiscais, a retomada das cooperativas grupais surge como alternativa de sobrevivência e militância política para artistas de teatro, regressando à tendência da década de 1970, contudo, “revigorada e com expressiva interferência no contexto sociocultural brasileiro” (FISCHER, 2010, p. 50).

No panorama acima descrito se destaca, na década de 1990, o que se denomina como processo colaborativo, expressão inicialmente empregada por Antônio Araújo e Luís Alberto de Abreu para se referirem às suas experiências artísticas, seja com o grupo Teatro da Vertigem ou com as propostas pedagógicas desenvolvidas na Escola Livre de Teatro de Santo André. Segundo Araújo (2011), as montagens através do processo colaborativo, diferente da criação coletiva, podem possuir hierarquias, porém, de forma flutuante; grupos são formados para determinadas tarefas, como figurino, iluminação, dramaturgia e entre outros, contudo, todos podem interferir criativamente para as demais funções. Araújo (2006, p. 127) denomina, portanto, como processo colaborativo, o modo de criar no teatro em que:

[...] todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias – ou com hierarquias móveis, a depender do momento do processo – e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos.

Nesse formato, existe a integração direta entre atores, diretor, dramaturgo e demais artistas, sendo o coletivo considerado o principal agente de criação. Contudo, diferente da criação coletiva, essa dinâmica pressupõe uma imprescindível delimitação de funções e tarefas. O trabalho se baseia na partilha de um plano criativo em comum, e no direito e dever de contribuir com a finalidade artística e a manutenção das equipes de trabalho, porém, tem a conservação das funções como uma de suas principais características: “[...] o dramaturgo é responsável pela elaboração textual, o ator pelo desenvolvimento dos personagens e ações dramáticas, o diretor pela proposta de cena

e estruturação da unidade [...]” (FISCHER, 2010, p. 62), e o mesmo ocorreria com todas as demais funções. Para o diretor e dramaturgo Sérgio de Carvalho, o processo colaborativo reinventou a criação coletiva dos anos 1970, porém, “sem democratismo e com maior rigor de método” (CARVALHO, 2002, p. 55).

Ainda que o processo colaborativo pressuponha o contorno de algumas dificuldades da criação coletiva, este não é isento de problemáticas, pois as contribuições para com outras funções podem acarretar dissensos no grupo. Araújo (2011) aponta possíveis conflitos provenientes do tensionamento dialético entre a criação particular e a total no qual todos estão submergidos, e reafirma a importância de uma postura dialógica por parte de quem o conduz:

Via de regra, tais cenas passam a ser muito preciosas para quem as produziu. Especialmente se pensarmos que esse material vem de experiências pessoais ou da história de vida de cada ator. Por isso, o valor sentimental agregado a cada proposição se intensifica, e é raro nos depararmos com uma postura de desprendimento quando se discute ou se seleciona cenas do conjunto produzido. Daí a necessidade de uma negociação firme, muitas vezes conflituosa e exaustiva [...]. (ARAÚJO, 2006, p. 131-136)

Para Abreu (2004, p. 4), a intervenção na criação alheia seria o principal foco de tensão do processo colaborativo, “pois se na fase de confrontação de ideias o trabalho corre normalmente o mesmo pode não acontecer quando existe interferência no material criativo do companheiro”. Todavia, sem essa liberdade de interferência o processo colaborativo não se estabeleceria, e as manutenções das funções de cada artista serviriam justamente para tentar transitar por esse momento e superá-lo com mais desenvoltura. Além disso, Rafael Luiz Marques Ary (2011, p. 24) relembra a potência expressiva de uma criação coletivizada para o resultado final da obra, e aponta a manutenção das funções como o elemento protetivo contra as dificuldades naturais advindas dessa condição:

Por que manter as funções artísticas específicas? Porque o paradoxo que equilibra o fomento à criação em coletivo e a manutenção das funções artísticas específicas gera um processo de forte impacto para os artistas envolvidos e, quase sempre, para o espectador que é convidado a compartilhar da obra.

Para Phelippe Celestino (2014, p. 83) a heterogeneidade e multiplicidade desse modo de criação, “rompem com a homogeneidade e unidade presentes na teoria do drama absoluto e, assim, a dramaturgia transforma-se em forma aberta e ramificada.” Com o advento da noção de *escritura cênica*, a partir da década de 1970, a autonomia da cena perante o texto finalmente é reconhecida, e o espetáculo passa a ser considerado como obra autônoma. A dramaturgia colaborativa se institui dando um passo além, quando a arte autoral do encenador se reconstrói, por meio da discussão e experimentação contínua em sala de ensaio, em uma estrutura mais circular entre atores e diretores (TROTTA, 2006 e 2008).

Na construção de uma dramaturgia há diversas possibilidades de desenvolver a sua autoria, e isso ocorre de acordo com os ideais e desejos de cada coletivo. Rosyane Trotta em “Autoralidade, Grupo e Encenação” (2006), aborda três maneiras distintas de configuração da autoralidade: a autoria piramidal, a coletiva, e a plural. A autoria piramidal consistiria na concepção do espetáculo como unidade, contendo um único autor no âmago da sua organização, o qual “centraliza as relações chamando para si cada elemento e cada criador, que mantém com ele um diálogo privado e exclusivo” (TROTТА, 2006, p. 162), gerando uma hierarquia de funções. Em oposição à autoralidade piramidal, a autoria coletiva é aquela engendrada pelo processo coletivo, buscando a constituição do espetáculo por meio da interferência contínua e contaminação mútua do coletivo, obtendo como resultado um discurso uniforme e coeso entre os seus vários autores. Diferente de ambas, a autoria plural não possui uma única figura central em sua autoria, e nem busca a unificação do discurso de um coletivo, e sim, valoriza a autonomia dos discursos artísticos. Dessa forma, a autoria plural demanda um encenador que não trabalhe na junção dos elementos cênicos em uma unidade de estilo, e sim, promova o afastamento entre eles. A autoralidade plural, segundo Trotta, estaria interessada, portanto, pelas divergências e individualidades, buscando potencializá-las através de um grupo de autores.

Fundamentada no conceito de autoria plural, nasce o que se denomina como criação compartilhada: modo de criar em teatro organizado de forma a gerar um espetáculo de *autoria compartilhada*⁶. Nessa abordagem, a instituição da autoria do espetáculo se dá a partir da autonomia dos diversos discursos artísticos, configurados em uma pluralidade de vozes organizadas e inter-relacionadas por um diretor. Esse diretor, por sua vez, adquire uma função primordial durante o processo, pois não se reduz a um mero organizador ou coordenador da iniciativa do coletivo, e sim, recai sobre ele uma responsabilidade sobretudo metodológica: permitir, por meio da seleção de materiais (temáticos, estéticos, teóricos e vivenciais), ou pelas formas de condução do exercício criativo, a constituição de um espaço acolhedor e fomentador do acontecimento da autoria e do diálogo coletivos (TROTТА, 2008).

Moraes (2020) aponta diferenças fundamentais entre o comumente entendido por processo colaborativo como modo de trabalho de grupos artísticos regidos por normas próprias, e o tipo de processo ocorrido em um espaço formativo teatral institucional. Seriam elas: a função daquele que instaura o coletivo autor; a maturidade artística dos integrantes; e a existência de diretrizes pedagógicas orientadoras do compartilhamento dos saberes, proposições e autoria sobre as cenas a serem criadas. Desta forma, nomeia como criação compartilhada os procedimentos artístico-pedagógicos ocorridos na SP Escola de Teatro, os quais incorporam em seus fundamentos e princípios pedagógicos os modos de produção típicos dos teatros de grupo, contudo, em contexto institucional de formação teatral. Apesar das inúmeras correspondências entre os processos criativos

⁶ A expressão *autoria compartilhada* é usada por Moraes (2020) ao se reportar aos processos da SP Escola de Teatro, com sentido similar a ideia de autoria plural.

ocorridos no ambiente da escola e as práticas do processo colaborativo, Moraes argumenta optar pela nomenclatura *criação compartilhada* por esta abarcar de forma mais eficaz as necessidades inerentes aos processos da SP Escola de Teatro, sem permanecer atrelado às experiências do Teatro da Vertigem, ou a entendimentos mais restritos quanto ao conceito de processo colaborativo que o tomariam como metodologia fechada. Nesse caso, a expressão *criação compartilhada* poderia ser tomada “não apenas como sinônimo do processo colaborativo, mas também pode oferecer-se como alternativa e ampliação do termo anterior” (MOARES, 2020, p. 56).

Da mesma maneira como ocorre no processo colaborativo, o processo de criação de *Número Zero* operou fundamentalmente a partir da abertura de proposição e do diálogo contínuo sobre o material cênico produzido. Porém, conforme a linha de raciocínio elaborada por Moraes (2020), a adoção da terminologia criação compartilhada possibilita incluir formas próprias de disparar e conduzir processos pedagógicos criativos em colaboração, e que podem subverter características comumente atribuídas aos processos de criação cênica qualificados por Araújo (2011) como colaborativos.

A função da direção em uma criação compartilhada em ambiente formativo institucional adquire, além da dimensão metodológica, uma responsabilidade eminentemente pedagógica. No percurso criativo do espetáculo *Número Zero* foi possível notar que essa característica se desdobrou em um terceiro fenômeno: a possibilidade de experimentar diferentes lugares de ação e formas de colaboração ocorreu não somente com os alunos-criadores, mas também com a professora-diretora. Apesar de se manter constantemente no papel de condutora do processo, ela agregava funções específicas e distintas de acordo com as necessidades pedagógicas de cada momento: professora-diretora, professora-orientadora, professora-dramaturgista, professora-provocadora. A dinâmica observada suscita questões pedagógicas específicas quanto às formas de condução de quem ocupa o lugar da direção em uma criação compartilhada de caráter pedagógico, e revela a necessidade de uma grande flexibilidade em suas abordagens e escolhas procedimentais.

O processo de criação de *Número Zero* se dividiu em seis etapas, classificadas como: reconhecimento e instauração da cultura de grupo; levantamento de focos temáticos de interesse comum; pesquisa temática; elaboração da dramaturgia de base; finalização da dramaturgia e formalização da obra; apresentação. No presente texto não será descrita cada uma dessas etapas, pois interessa mais ao andamento da reflexão um olhar apurado para dois eixos de análise: primeiro, a descoberta do *sentido em comum* na criação da dramaturgia plural; segundo, a presença artístico-pedagógica da professora-diretora. Portanto, ao invés de uma descrição das etapas do processo, a abordagem adotada para a argumentação se ancora na explanação desses eixos, identificados pela pesquisa como aspectos fundamentais à construção cênica de *Número Zero*, e identificados como sendo o coração desse processo de *criação compartilhada* vivenciado.

TORNAR-SE GRUPO: EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA E O SENTIDO COMUM NA CONSTRUÇÃO DA DRAMATURGIA PLURAL

[o teatro] Não é um objeto fabricado, mas um encontro que se dá entre pessoas. Um evento em que a matéria a ser vista e fruída não se configura como algo material e definitivo, mas como manifestação que, por intermédio de atos e palavras, propõe uma série de significações a seu público (LEITE, 2011, p. 54).

O grupo que tornou possível a criação de *Número Zero* se consolidou como um coletivo provisório composto por integrantes jovens, com pouca ou nenhuma experiência em teatro. Além disso, essa reunião de pessoas ocorreu de maneira distinta da formação de um grupo de teatro estabelecido por intermédio de uma afinidade artística, estética e ideológica determinada a priori do processo, portanto, sem uma afinidade constituída ao longo do tempo capaz de gerar o que Trotta (2008) chama de *subjetividade coletiva*: elemento norteador das escolhas condutoras da elaboração coletiva do projeto de um espetáculo.

Para Trotta (2008), o processo colaborativo seria um estágio anterior à criação coletiva, no sentido de lhe faltar ainda uma real *cultura de grupo*⁷. Nesse aspecto, a condição de *Número Zero* estaria muito mais próxima do processo colaborativo, por fazer uso de técnicas de coletivização dos materiais criativos, como forma de suprir essa *ausência do coletivo*. Ainda que a função de dramaturgista estivesse diluída por todos os integrantes, e em certos momentos mais centrada nas mãos da professora-diretora (especialmente nos momentos da síntese final), diante da inexistência de uma subjetividade coletiva, coube a ela a tarefa de “forjar” o coletivo autor, posto que não existia condições geradoras de um sentido coletivo em virtude da ausência de um “[...] projeto anterior e posterior ao espetáculo, de identidade e de história entre os participantes” (TROTТА, 2008, p. 65).

Considerando esse contexto, na fase inicial dos ensaios de *Número Zero* as dinâmicas propostas eram voltadas para a criação de algo semelhante a uma cultura de grupo, cabendo a professora-diretora a função de elaborar e propor dinâmicas instauradoras do ambiente coletivo. Durante os primeiros encontros, predominava a prática de jogos dramáticos, jogos teatrais e improvisações, com o objetivo de promover a interação dos alunos-criadores recentemente reunidos por meio do desejo de participar de uma montagem teatral. Os procedimentos práticos foram variados e inspirados em metodologias e autores diversos, tais como: Augusto Boal (2005), Viola Spolin (2001), Rynagert (2019), ou até mesmo em dinâmicas criadas pela própria professora-diretora a partir dos materiais cênicos gerados em sala de ensaio. Tais proposições atuaram principalmente no desenvolvimento da autonomia dos participantes e do mapeamento de suas individualidades - gostos, interesses, posicionamentos, lugares sociais de origem, referências artísticas anteriores, entre outras -, contribuindo para o grupo conhecer a pluralidade humana ali existente.

⁷ Termo empregado por Ferdinando Taviani para definir o trabalho do Odin Theater; e usado por Rosyane Trotta (2006) em referência a um estado em que o grupo possui elos efetivos ligando os integrantes ao coletivo e sua proposta, permitindo, inclusive, um entendimento comum da concepção colocada em prática e o compartilhamento de um vocabulário cênico gerado por experiências anteriores.

Esse mapeamento inicial se mostrou fundamental na revelação de identidades, e forjou todo o caldeirão de experiências do qual nasceriam futuramente as motivações criadoras que conduziram à dramaturgia final. Assim, as cenas provenientes dessas dinâmicas eram carregadas das indagações individuais de cada aluno-criador, mas apontavam de forma predominante para o descontentamento com discursos de ódio e violências impulsionadas pelo patriarcado, operando como um elo em comum nos variados discursos cênicos, apesar das diferenças formais, temáticas e de linguagens.

A partir da concepção de que seria fundamental o aprofundamento em experiências impulsionadoras da vontade artística de cada integrante, a professora-diretora indicou a leitura e análise em grupo do artigo “Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência”, de Jorge Larrosa Bondía (2002), seguido de *workshops*⁸. A partir desse procedimento, as experimentações cênicas adquiriram um teor experimental ainda não vivenciado pelo grupo, de caráter mais sensorial e imagético, e menos próximo a uma estrutura cênica dramática tradicional, possibilitando o surgimento de conexões outras, afetando de maneira assertiva todo o grupo ao ampliar o rol de possibilidades formais a serem exploradas no processo de criação.

O próximo passo foi identificar temáticas mobilizadoras de interesses em comum, ou seja, do coletivo, justificando, assim, o aprofundamento investigativo nesses temas em especial. Inicialmente as dinâmicas partiam de premissas criativas particulares e, aos poucos, o grupo foi sendo conduzido para proposições cênicas com maior aproximação temática. Após um bom acervo de material cênico desenvolvido, o grupo se segmentou em dois para trabalhar em propostas dramatúrgicas distintas; futuramente tais propostas se transformariam na dramaturgia única do espetáculo.

Nas mudanças entre atrizes e atores naturalmente ocorridas para a adaptação dramatúrgica das cenas criadas, o ato de apanhar o material já construído por outro e adaptá-lo para si considera o repertório cênico distinto de cada artista, e solicita uma postura de criador para incorporá-la ao seu discurso, mantendo, contudo, o respeito para com as vozes criadoras da primeira versão da cena (FIGUEIREDO, 2007). Essa aproximação dos artistas para com todas as histórias retratadas impactou profundamente cada participante, pois as cenas falavam sobre suas experiências cotidianas, especialmente opressões vivenciadas, e se não suas, as de seus colegas de cena, os quais nesse momento estavam unidos em um vínculo além do trabalho, mas também afetivo. Com isso, expor as angústias e violências das personagens seria também uma forma de exposição pessoal das cicatrizes presentes nos artistas do grupo, pois, “ao final, o resultado de um processo é o retrato fiel de como foram as relações criativas entre os envolvidos” (ARY, p.84, 2011). Essa realidade tornou as apresentações do espetáculo uma das etapas mais emocionalmente difíceis do processo, conforme revela o depoimento de um dos alunos-criadores:

⁸ Workshop se trata de “[...] uma cena criada pelo ator em resposta a uma pergunta ou um tema lançado em sala de ensaio” (RINALDI, 2006, p.136).

Foi muito complicado pra mim colocar tudo aquilo pra fora, principalmente nas cenas em que me eram mais sensíveis, por virem também das minhas vivências. Compartilhá-las não foi fácil, um dia antes da estreia desabei, como nunca havia acontecido, não sei ao certo o que gerou isso, mas sei que pensar em como meus pais receberiam isso me assustava. Esse não era um sentimento só meu, meus colegas também tinham seus próprios desafios a enfrentar pra contar essas histórias, mas acredito que a nossa união, a força que dávamos uns aos outros, os apoios, nos ajudaram a conseguir entregar um espetáculo lindo, independente de quem estaria na plateia. O receio, o medo e a ansiedade, continuaram lá, porém seguimos firmes, e juntos finalizamos esse processo, que não foi perfeito, mas que apesar dos obstáculos, nos deu mais força pra continuar todos os dias. (Informação verbal)⁹

Por ter sido construída a partir das inquietações individuais de cada integrante, e reunidas através de temáticas relacionadas, mas não unificadas, *Número Zero* obteve uma “estrutura do espetáculo mais aberta e fragmentada, sem forte relação causal” (ARY, 2011, p.82). Devido a essa pluralidade de vozes e anseios, a dramaturgia da peça se configurou de forma muito semelhante ao relatado por Ricardo Carvalho de Figueiredo (2007), ao descrever a estrutura da peça *O homem que não dava seta*, composta por:

[...] diversos recursos cinematográficos: recortes, colagens, imagem dentro das cenas, intervenções entre personagem do teatro com o do vídeo, etc. As cenas se ligavam através de atos e personagens em comum. Sem estar preocupado em apresentar soluções, o espetáculo parte de realidades individuais conflitantes com uma força que choca o espectador. Por se apresentar fragmentada, a dramaturgia é permeada por quadros, duplas ou trios de atores.” (FIGUEIREDO, p.87, 2007).

Durante o percurso criativo de *Número Zero*, foi possível notar como a força da criação compartilhada se deu através da busca pela concretização de um princípio: um grupo de pessoas trabalhando juntos depositando na criação teatral suas perspectivas pessoais acerca dos temas abordados nas cenas. Esse movimento, em que cada pessoa ocupa um lugar distinto e dele opera os seus posicionamentos, possibilita ao resultado final da dramaturgia considerar toda a pluralidade de gêneros, raças, lgbtqi+ e de corpos que um grupo pode ter, dando voz para as inúmeras experiências individuais, porém, com a potência do agir em conjunto.

A potência expressiva do agir em conjunto na criação compartilhada se manifestou na construção artística de *Número Zero*, sobretudo, na forma como o grupo encontrou um *sentido em comum* para a criação, mesmo em meio a tantas diferenças e pluralidades. Nesse aspecto, empregamos o termo *sentido* de forma semelhante a Thiago de Castro Leite (2016), quando discorre sobre o teatro como experiência formativa a partir das reflexões sugeridas por Hannah Arendt:

O sentido, portanto, é aquilo que nos move na realização de uma atividade, mesmo sem termos a certeza de um resultado específico. [...] na medida em que tais distinções são esquecidas, os sentidos correm o risco de serem degradados em fins. [...] Porque um sentido,

⁹ Informação fornecida por aluno-ator sobre como o processo montagem da peça afetou seu indivíduo. Entrevista feita por meio de uma entrevista online via WhatsApp.

[...] não nos revela aonde chegar, até onde ir, ou ainda o que devemos fazer “ao chegar lá”, ele apenas indica um princípio em nome do qual agimos ou nos explicita o significado de um ato passado. (LEITE, 2016, p.16).

Apesar de cada integrante efetuar uma pesquisa individual acerca de temas, conteúdos e possibilidades formais de seu interesse, a busca por um *sentido em comum* do espetáculo ocasionou um esforço constante em desvendar o que haveria de partilhado em relação às vontades criadoras individuais. Tal empenho resultou na gestação de cenas agregadoras de vários pontos de vista a respeito da mesma temática, desembocando em uma dramaturgia com pluralidade de perspectivas. Se “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca[...]”, como afirma Bondía (2002, p.21), o percurso criativo de *Número Zero* revelou que é no âmago das experiências individuais onde nascem os futuros sentidos coletivizados da criação compartilhada. Concluímos, assim, que a abordagem permite aos conteúdos e formas produzidos pelas individualidades de cada integrante adquirirem uma dimensão comum, instaurada no processo de afetar e se deixar ser afetado pelas experiências do outro.

A PRESENÇA ARTÍSTICA-PEDAGÓGICA DA PROFESSORA-DIRETORA

No decorrer do percurso criativo de *Número Zero*, uma das principais dificuldades encontradas teve relação exatamente com o tipo de demanda e de responsabilidade solicitada por uma abordagem compartilhada de criação, ao reivindicar um comprometimento com o coletivo sem o qual o processo não se consolida. A necessidade de assiduidade nos ensaios, da real entrega à proposta e da participação efetiva de cada integrante para com as contribuições cênicas da criação do grupo geraram nos alunos-criadores uma espécie de *frustração*. Será adotado aqui o termo *frustração* para se referir ao sentimento de decepção relatado pelos integrantes quando as expectativas criadas anteriormente ao acontecimento do processo foram rompidas, ocasionando o que Araújo (2009) nomeia como *crise*.

Segundo Araújo, *crise* significa “não apenas [...] uma consequência à qual o grupo está necessariamente fadado, mas [...] um mecanismo implícito e impulsionador em processos desta natureza” (ARAÚJO, 2009, p.50). Apesar da crise ser algo intrínseco a esta modalidade de criação, os alunos-criadores possuíam pouca ou nenhuma familiaridade com criações de grupo e, portanto, não tinham consciência do que poderia ser habitual em processos coletivizados. Logo, a frustração surgia predominantemente diante das seguintes situações: ausência de respostas prontas e fáceis às indagações cênicas suscitadas pela criação compartilhada; surgimento de cobranças por envolvimento genuíno com o projeto coletivo e assiduidade nos encontros; por fim, a predominância de uma dinâmica mais vagarosa em certos momentos dos ensaios.

A criação se torna mais lenta e distendida, o que pode se tornar um elemento de desgaste nas relações, em longo prazo. Por outro lado, é muito difícil o amadurecimento de um discurso coletivo, de forma orgânica e consciente, sem ser por essa via (ARAÚJO, 2009, p.50).

Como unir os desejos individuais de criação e, ao mesmo tempo, encontrar uma cena bem organizada em sua dramaturgia e repleta de sentido para todos os criadores? Essa pergunta se apresentou aos jovens artistas como sendo muito mais complexa do que presumiam de início, fazendo contrastar a alegria entusiasmada dos primeiros encontros com esse momento mais denso da criação em grupo, exigente de maior aprofundamento, foco e concentração nos ensaios, uma grande confiança no *sentido em comum* do projeto e, principalmente, muita paciência.

Nesse sentido, Moraes (2020, p. 118) enfatiza a estreita relação entre a necessidade de deslocamento individual que a criação compartilhada instaura e o elemento da pluralidade:

O reconhecimento da pluralidade humana presente nos espaços coletivos mediados por elementos comuns convida todos os participantes dos processos criativos a uma mudança de perspectiva, tornando a presença e a escuta do outro fatores fundamentais para a criação.

O caminho, portanto, não seria confortável e nem prático, se apresentando como um elemento dificultoso para integrantes não familiarizados com a criação em grupo - entendendo aqui como *prático* não o sentido de prática (ato ou efeito de praticar), mas sim, o desempenho desejante por tarefas fáceis, não demandantes de tanto tempo ou desgaste físico e mental, e resoluções pautadas em respostas rasas e pouco aprofundadas.

A expectativa de muitos integrantes de criar algo coletivamente sem sair de um lugar individualmente confortável obviamente não encontrou correspondência na realidade vivenciada, muito menos nas necessidades impostas pela criação compartilhada. Diante de um processo exigente por mudanças de postura e resistência ao desconforto, se fez presente a figura da professora-diretora, atuando como espécie de força contrária encarregada da elaboração dos procedimentos pedagógicos necessários para contornar as crises.

Nesse sentido, foi necessário o enfrentamento da tendência de muitos alunos-criadores a se manterem na zona do prático e confortável, exigindo intervenções capazes de fomentar mudanças de posturas, sendo possível notar um modo de operar por parte da professora-diretora semelhante ao que Trotta (2008) observou em Bia Lessa, ao dirigir a peça *Orlando*. O tipo de criação proposta por Lessa não era espontaneísta, mas sim, consistia em uma espécie de técnica de construção, em que a diretora “vai ‘esclarecendo o tempo todo’, planeja o processo, conduz o grupo e provoca a inquietação” (TROTТА, 2008, p.70-71). Da mesma forma, a professora-diretora de *Número Zero* conduziu o grupo em momentos de crise, propondo, a partir de suas percepções, apontamentos e assumindo plenamente a postura de provocadora cênica, contribuindo para o grupo aceitar se manter “desconfortável” no processo. Nas palavras de Carvalhal (2019, p. 44), o provocador cênico incorporaria a função de instigar os atores a encontrar seu discurso poético da obra, aparecendo e se fortalecendo:

[...] em uma possível lacuna entre a necessidade de autossuficiência dos atores, muitas vezes por um modelo datado e generalizado de diretor, e a necessidade de um olhar de fora de cena, catalisador, que possibilite (sic) uma ressignificação e reflexão acerca da própria prática.

Se por um lado a criação compartilhada proporciona um espaço de voz e abertura para proposições a todos os integrantes, por outro, demanda uma enorme responsabilização individual para com as necessidades coletivas. Logo, a existência de prazos para concretização das etapas da criação, a exigência de presença e assiduidade nos ensaios e a necessidade de envolvimento efetivo para com o projeto coletivo, foram fatores desencadeantes de descontamentos variados: queixas em relação à ausência de responsabilidade recorrente por parte de determinados integrantes; ou, em contraposição, queixas perante o recebimento de cobranças por tal responsabilização, demandadas tanto pela professora-diretora como por outra parte dos alunos-criadores.

Um ocorrido exemplar dessa complicada dinâmica foi quando a professora-diretora se ausentou por duas semanas, e cedeu ao grupo um espaço de maior liberdade na organização dos ensaios. Se em um primeiro momento os integrantes manifestaram alívio diante da possibilidade de organizar os encontros de maneira supostamente mais confortável e prática - e sem cobranças -, surpreendentemente a liberdade recém adquirida se revelou rapidamente em fonte de angústias. Contrariando as expectativas, o distanciamento da professora-diretora também resultou em frustração: o grupo não obteve ao menos um ensaio proveitoso por completo, devido ao alto número de faltas dos integrantes e a pouca concentração daqueles presentes em virtude do excesso de conversas e dispersão.

Desse acontecimento se pôde apreender duas coisas: se por um lado as cobranças incomodavam aos alunos-criadores, por outro, a situação explicitou a falta de maturidade do grupo para atuar com tanta liberdade e autonomia. A situação relatada foi um marco importante no processo de criação: ao refletir coletivamente sobre o ocorrido, os integrantes se aperceberam de forma muito concreta da necessidade de responsabilização demandante pela criação compartilhada. Uma vez pertencente a um grupo, todas atitudes individuais são passíveis de afetar a todos, e esse cuidado se dá por meio da responsabilização coletiva, que, por sua vez, só acontece mediante absoluta consciência quanto às responsabilidades individuais.

Após esse momento de reflexão e autocrítica, houve uma reestruturação do grupo mediante a saída de alguns integrantes, que admitiram (especialmente para si mesmos) não estarem disponíveis para as demandas do processo¹⁰. Contudo, a partir do momento em que os alunos-criadores restantes aprenderam a lidar com as necessidades da criação compartilhada, foi notável os impactos no relacionamento entre as pessoas e, conseqüentemente, nas próprias cenas da peça: mais respeito mútuo e dedicação coletiva aos ensaios gerou cenas de maior qualidade e acabamento. E esse lugar de aprendizado só foi possível alcançar após meses de amadurecimento

¹⁰ O grupo finalizou o processo com um número menor de integrantes. Os que saíram alegaram falta de disponibilidade e tempo para os ensaios, ou de afinidade para com a criação compartilhada.

individual, que nasceu como fruto justamente do enfrentamento das crises por meio de estratégias específicas e instauradas por quem está encarregado da condução pedagógica do processo, no caso, a professora-diretora.

A elaboração de uma obra de *autoria compartilhada*, portanto, passa necessariamente pela preocupação e cuidado de quem conduz o processo artístico-pedagógico com a geração de uma *cultura de grupo*. E tal dinâmica só se instala por intermédio de uma presença fomentadora da participação de todos na construção da obra e nas reflexões críticas norteadoras das escolhas estéticas e ideológicas. E, quando for o caso, pela busca de estratégias de enfrentamento das diversas crises ao longo do percurso, exigentes de procedimentos que lidem não somente com a ausência de um coletivo autor, mas também acolhedores da pouca experiência e maturidade artística dos alunos-criadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições pessoais e coletivas que práticas artísticas pedagógicas como a discorrida provocam possuem ligação direta com o espaço em que estiveram inseridas: o ambiente acadêmico. A presença da pesquisa e extensão dentro de uma graduação em Artes Cênicas “sugere um curso totalmente imerso na pesquisa e que por certo propiciará ao acadêmico um descobrir constante, com foco na montagem de espetáculos e na pesquisa multidisciplinar” (GONÇALVES, p.11, 2011), contribuindo para a continuidade do estudo teatral na universidade e valorizando a linguagem artística dentro do campo científico. Dessa forma, pensar o processo criativo aqui descrito e suas formas de síntese é, simultaneamente, refletir como se tecem as relações entre teoria e prática, entre ensino, pesquisa e extensão e entre teatro e educação no ambiente universitário.

As considerações feitas em relação a pergunta disparadora da reflexão proposta - como os processos individuais de criação em Artes Cênicas se conectam e se organizam na busca por uma composição de autoria compartilhada - foram baseadas na experiência do grupo criador desse espetáculo em especial, tal que em outros processos de criação compartilhada podem ocorrer de maneiras distintas e apresentar diferentes conclusões acerca das mesmas questões. Entretanto, é possível verificar na produção bibliográfica sobre criações coletivizadas em teatro a presença de certas considerações comuns a diversos apontamentos efetuados, principalmente no que tange às dificuldades e soluções encontradas na conciliação das demandas individuais e coletivas durante o processo criativo.

A criação compartilhada não almeja um discurso unificado dos artistas-autores, e se constitui por meio de distintas vozes entrelaçadas em uma dramaturgia expositora desta pluralidade. Apesar da fragmentação dramática, a descoberta de um *sentido em comum* se mostrou fundamental à consolidação do processo, como o elemento responsável por conectar as diversas proposições cênicas, porém, sem fundir em um todo indivisível as pluralidades. Dessa forma, cabe

aos artistas envolvidos primeiramente se constituírem como grupo para, posteriormente, descobrir e compreender o que seria o *sentido em comum* desse projeto coletivamente constituído.

Cada artista constrói sua marca e suas características cênicas a partir de experiências pessoais, e, por mais vastas que sejam, a criação individual sempre possui um ponto de vista único, mesmo na condição de um discurso abrangente de olhares diversos, por não deixar de estar submetido a uma edição pessoal. Reunir diversas vozes autorais no encontro de um *sentido em comum* confere uma potência peculiar ao discurso cênico, pois se volta para um mesmo objeto de análise, porém, exposto em perspectivas não aglutinadoras de pluralidades.

Importante ressaltar: a descoberta do *sentido em comum* não se dá apenas por meio do diálogo e da reflexão, ainda que fundamentais, mas, sobretudo, pela experimentação e reexperimentação cênica contínua. Abreu (2004) chama a atenção para o perigo do processo se diluir na discussão intelectual ou no mero confronto de impressões e sensações imprecisas. Segundo o dramaturgo, o material criativo deve ser sempre testado em cena, pois ela seria a unidade concreta do espetáculo e, por isso, ganharia importância fundamental no processo colaborativo. “Ela [a cena] é o fiel da balança e, como algo concreto e objetivo, é hierarquicamente superior à ideia, à imagem, ao projeto, às visões subjetivas” (ABREU, 2004, p. 5). Abreu afirma que só uma cena teria o poder de refutar a cena anterior, sejam ideias, propostas ou simples sugestões.

Se por um lado a criação compartilhada reforça a pluralidade gerando espaços de manifestação de individualidades, por outro, expõe a absoluta necessidade de um comprometimento com o agir em conjunto. A análise do processo criativo de *Número Zero* revelou que parte das dificuldades para reunir as criações individuais em uma composição cênica de autoria plural perpassam o dificultoso caminho das relações interpessoais, e sua superação engloba todo um rol de atitudes individuais frente às necessidades coletivas do projeto. Movimento nada prático e confortável, tampouco imune à frustrações, ao contrário, exigiu profunda resiliência e abertura para mudança de visões e atitudes por parte dos alunos-criadores.

Nesse aspecto, o enfrentamento de tais questões exige uma abordagem metodológica e didática específica, cuja elaboração está sob a responsabilidade de quem conduz o processo na função de professor-diretor - ato de responsabilização fundamental diante de acontecimentos consolidados como efetivos problemas pedagógicos. Logo, a atitude da professora-diretora em adotar papéis variados ao longo do caminho se trata, portanto, de uma escolha fundamentalmente pedagógica, pois faz com que “seu papel, para além de revelador de respostas, possa ser o daquele que instaura perguntas tanto sobre a linguagem, quanto sobre as ações que são materializadas por ela” (LEITE, 2016, p.86).

Se em um primeiro momento a professora-diretora se manifestou como uma organizadora de dinâmicas elaboradas com o propósito de acolher e integrar os participantes, propiciando um espaço seguro para o desvelar de suas individualidades e a criação de uma cultura de grupo, ao fim do percurso, durante a formalização do espetáculo, ela assumiu plenamente o papel de diretora

teatral. Porém, em muitos momentos, atuou como provocadora, com o intuito de fazer com que os alunos-criadores se responsabilizassem pelo projeto, estimulando potenciais ao invés de conduzi-los a respostas fáceis. Assim, foi possível ao grupo descobrir a consciência da responsabilidade individual para com o processo na construção do fenômeno da responsabilização coletiva, e converter o incômodo inicial em aumento de responsabilidade, possibilitando o desenvolvimento gradual da maturidade artística de seus integrantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luis Alberto de. Processo Colaborativo: Relato e Reflexões sobre uma Experiência de Criação. **Cadernos da ELT**, n. 2, s.l., jun. 2004. Disponível em: [https://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/uploadAddress/processo_colaborativo_relato_e_reflexoes_\[24544\].pdf](https://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/uploadAddress/processo_colaborativo_relato_e_reflexoes_[24544].pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. **Sala Preta**, [S. l.], v. 6, p. 127-133, 2006. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v6i0p127-133. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57302>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ARAÚJO, Antônio. O Processo Colaborativo como Modo de Criação. **Revista Olhares**, n.01, p.48-51, 2009. Disponível: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002736213.pdf> >. Acesso em: 02 jun. 2020.

ARAÚJO, Antônio. **A gênese da vertigem**: o processo de criação de O Paraíso Perdido. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011.

ARY, Rafael Luiz Marques. **A função dramaturgia no processo colaborativo**. 2011. Dissertação – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 7ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras.Educ.**2002, n.19, pp. 20-28. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CARVALHAL, Júlia Alves Rodrigues. **Provocador cênico: implicações de uma outra função em processos colaborativos e pedagógicos**. 2016, 124 f. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CARVALHO, Sérgio de. A escrita cênica de “O Paraíso Perdido”. In: **Trilogia Bíblica**. São Paulo: Publifolha, 2002, p. 55-57.

CELESTINO, P. Por uma dramaturgia colaborativa. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 9, n. 11, p. 77-91, 2014. DOI: 10.5965/1808312909112014077. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/8188>. Acesso em: 21 jun. 2021.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **A dimensão coletiva na criação: o processo colaborativo no Galpão Cine Horto**. 2007. 129 f. Dissertação de Mestrado – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FISCHER, Stela. **Processo Colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: Hucitec, 2010.

GONÇALVES, Jean Carlos. Teatro no ensino superior catarinense: Reflexões na perspectiva Bakhtiniana. **Revista Cena**. n. 10 2011. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/24097>. Acesso em: 23 set. 2021.

LEITE, Thiago de Castro. **Teatro como experiência formativa: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. 2016. 111 f. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAES, Filipe Brancalião Alves de. **As implicações políticas em um processo de formação teatral**. Curitiba: CRV, 2020.

NICOLETE, A. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramaturgico. **Sala Preta**, [S. l.], v. 2, p. 318-325, 2002. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v2i0p318-325. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57109>. Acesso em: 26 jun. 2021.

RINALDI, M. O ator no processo colaborativo do Teatro da Vertigem. **Sala Preta**, [S. l.], v. 6, p. 135-143, 2006. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v6i0p135-143. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57303>. Acesso em: 26 jun. 2021.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo, Cosac Naif, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

TROTTA, Rosyane. **A autoria coletiva no processo de criação teatral**. 2008. 292 f. Tese de Doutorado - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

TROTTA, R. Autoralidade, grupo e encenação. **Sala Preta**, [S. l.], v. 6, p. 155-164, 2006. DOI:10.11606/issn.2238-3867.v6i0p155-164. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57305>. Acesso em: 26 jun. 2021.

Recebido em: 30/06/2021
Aceito em: 11/09/2021

MEDIAÇÃO NO MUSEU, NA ESCOLA E NA VIDA

Joelma Zambão Estevam¹

RESUMO: O presente artigo discorre sobre mediação em museus, enfatizando que, antes que ela ocorra dentro dessas instituições, é importante tentar entender os motivos pelos quais um percentual tão pequeno da população, especialmente da oriunda de uma classe econômica mais baixa, frequenta museus. Reflete sobre esse afastamento entre público e arte e busca nos escritos de Pierre Bourdieu, especificamente na tese do poder simbólico, explicações para esse fato. Discorre sobre as construções históricas e ideológicas que levaram o público, especialmente o oriundo de classes econômicas inferiores a acreditar que os museus não foram feitos para ele e aponta a escola como uma alternativa para a superação desse processo, uma vez que os professores de Arte tenham consciência desse fato e trabalhem no sentido de não o reproduzir. Por fim, discorre sobre a preocupação que os setores educativos dos museus precisam ter para acolher esse público, ressaltando que, para além do atendimento das questões importantíssimas de acessibilidade, é fundamental pensar em condutas que trabalhem no sentido contrário ao da elitização da instituição museal.

Palavras-chave: Poder; museu; mediação.

MEDIATION IN THE MUSEUM, IN SCHOOL AND IN LIFE

ABSTRACT: This article discusses mediations in museums, emphasizing that, before the process occurs within these institutions, it's important to try to understand the reasons why only a very small percentage of the population, particularly those that belong to the lower economic classes, frequent those cultural spaces. Besides that, it reflects on this gap between the public and art, and seeks, based in the writings of Pierre Bourdieu -specifically in the thesis of the Symbolic Power-explanations about this fact. It discusses, furthermore, about historical and ideological constructions that lead the public, again, mostly from the lower orders, to the belief that museums weren't made for them and indicates the school as an alternative to overcome this process, as far as art teachers are aware of this fact and work towards not reproducing it. Finally, it talks about the concern that the museums' educational sectors should have to receive this audience, highlighting that, in addition to addressing the very important issues of accessibility, it is essential to think of behaviors that work in the opposite direction of the elitization of the museum as institution.

Keywords: power; museum; mediation.

1. Graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas/UFPR. Mestre em Engenharia de Produção/UFSC. Mestre em Educação/UTP. Doutora em Tecnologia e Sociedade/UTFPR. Membro do Grupo de Pesquisa em Arte e Tecnologia/UTFPR. Professora adjunta da UFPR. E-mail: joelma.estevam@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Embora haja avanços na forma de pensar os museus, especialmente instituindo setores educativos responsáveis por receber bem e apresentar propostas de mediação para os mais diversos públicos, para muitos ainda se trata de um espaço inalcançável, isto é, uma instituição elitista. Essa percepção não se deve apenas à suntuosidade de algumas edificações que acolhem grandes museus do mundo, mas também à compreensão que muitas pessoas têm, especialmente provenientes de classes econômicas desfavorecidas, de que aquele espaço não pertence ao seu grupo social. Por que isso ocorre? Como explicar este distanciamento entre público e arte? O que podemos fazer para superar esta compreensão e tornar o museu – espaço fundamental para a formação artístico-cultural da população e uma ponte de acesso à plena cidadania - acessível a um grupo cada vez maior?

2. DESENVOLVIMENTO

Os museus são espaços privilegiados para o ensino da arte. De acordo com Barbosa (2009, p.13): “Pensamos nos museus como laboratórios de Arte”. De fato, trata-se do local onde é possível acessar as obras no seu original e observá-las em condições apropriadas de exposição: iluminação, disposição no espaço, montagem, entre outras.

A compreensão de que o museu era também um espaço educativo, aparece primeiramente na Carta Patrimonial denominada Declaração de Santiago, resultante da reunião organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e pelo Conselho Internacional de Museus - ICOM para discutir museus e museologia, realizada no Chile no ano de 1972. Nesse encontro houve um avanço importantíssimo na discussão acerca da função social dos museus, pois foi superada a compreensão de museu como somente um espaço de salvaguarda de obras de arte passando-se a concebê-lo como uma instituição que deveria se integrar à comunidade na qual se situava e constituir-se em um instrumento dinâmico de mudança social. Essa outra forma de pensar museologia reconheceu os museus como importantes instrumentos para a construção da cidadania contemporânea. Para tanto, a Declaração de Santiago apresentou um novo conceito para orientar a ação dos museus, qual seja, o “Museu Integral”, propondo que eles levassem em conta a totalidade dos problemas da sociedade, que abordassem aspectos além dos tradicionais, “de modo a melhor atender às necessidades das pessoas e promover uma vitalidade cultural das sociedades às quais os museus pertencem” (TRAMPE, 2012, p. 103).

Neste contexto, a educação mereceu especial atenção durante os debates, sendo que a coordenação entre os museus e o sistema educacional foi considerado o aspecto mais importante da discussão. O documento final da reunião traz as seguintes proposições:

Um serviço educativo deverá ser organizado nos museus que ainda não o possuem, a fim de que eles possam cumprir sua função de ensino; cada um desses serviços será dotado de instalações adequadas e de meios que lhe permitam agir dentro e fora do museu. Deverão ser integrados à política nacional de ensino, os serviços que os museus deverão garantir regularmente. Deverão ser difundidos nas escolas e no meio rural, através dos meios audiovisuais, os conhecimentos mais importantes. Deverá ser utilizado na educação, graças a um sistema de descentralização, o material que o museu possui em muitos exemplares. As escolas serão incentivadas a formar coleções e a montar exposições com objetos do patrimônio cultural local. Deverão ser estabelecidos programas de formação para professores dos diferentes níveis de ensino (primário, secundário, técnico e universitário) (BRASÍLIA, 2012, p. 140).

Essa visão bastante avançada, que ainda não é uma realidade para todos os museus brasileiros mesmo quarenta anos depois, instiga reflexões fundamentais: o museu precisa ser pensado para além de suas paredes, isto é, há uma preocupação legítima sobre como receber bem o público que chega até ele, mas, como fazer para atrair esse público até a instituição? Por que uma parcela tão grande da população não frequenta museus? Quantos processos educativos deixam de ser efetivados porque grande parte da população brasileira não frequenta essas instituições? Considerando que a educação pode oferecer contribuições importantes para mudar esse quadro, parece fazer sentido que a formação docente em Arte precise discutir as questões políticas que redundam no afastamento do público em relação às instituições museais, o que também pode contribuir, posteriormente, para a elaboração de estratégias de mediação ainda mais produtivas.

2.1 PÚBLICO E MUSEUS: REFLEXÕES

Dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – do ano de 2007, informam que menos de 10% da população brasileira frequenta museus e instituições culturais. Buscar uma possível explicação para isso requer pensar, entre outras questões, no controle social dos indivíduos, isto é, refletir sobre o poder e compreender em que medida as suas manifestações podem impactar na vida das pessoas.

Durante regimes ditatoriais, por exemplo, fica explícito o domínio social dos indivíduos e quando tais regimes são superados, a população tem a sensação de que finalmente está livre. Pierre Bourdieu², entretanto, apresenta outra forma de poder, ainda mais perigoso, porque traz a falsa impressão de que as pessoas fazem suas escolhas de forma autônoma, trata-se do poder simbólico. Produzido especialmente por meio de ideologias, esse tipo de poder se espalha por todos os lugares, todavia, em função de manobras astutas, mesmo sendo extremamente forte e nefasto, torna-se imperceptível, invisível. Para o autor, é fundamental descobrir “onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado” (1989, p. 7).

2 Pierre Bourdieu (1930 – 2002), sociólogo francês, foi um dos maiores pensadores do século XX, autor de muitos e importantes livros, como “O campo econômico”, “Convite à sociologia reflexiva”, “Economia das trocas linguísticas”, “Economia das trocas simbólicas”, “O poder simbólico”, “A distinção: crítica social do julgamento”, dentre tantos outros.

Isso ocorre porque é elaborada uma concepção homogênea de tempo, espaço, causa e, dessa maneira, produz-se o consenso, ou o que o autor define como “concordância entre as inteligências” (1989, p. 9). Assim, emerge um mundo perfeito e pronto - é criada uma realidade – ao qual a integração passiva é vista como a alternativa mais lógica.

Os símbolos, enquanto instrumentos de comunicação e conhecimento do mundo, garantem a integração social, a aceitação e a reprodução de determinada visão de mundo, de modo que, mais do que função social, eles têm, implicitamente, função política. Sendo assim, as produções simbólicas passam a ser usadas para atender a interesses de classes, notadamente das classes que dominam a economia e que, ao longo da história, vêm criando mecanismos para obter o controle sobre os sistemas simbólicos, como a arte, a religião, a ciência e a língua. É por meio da cultura dominante que se garante a integração da classe dominante, é por ela, também, que esse grupo social se distingue e se separa dos outros grupos – classes dominadas – bem como legitima essa distinção, definindo todas as outras expressões como subculturas.

Para Bourdieu, o capital cultural é tão importante quanto o econômico, quando se trata de desigualdades sociais e lutas de classes. De acordo com o autor, o gosto, que no senso comum – e também para alguns filósofos, como Kant – é algo inato, espontâneo, ou ainda uma dádiva que somente alguns privilegiados possuem, é uma construção social com o objetivo de distinguir e classificar pessoas e classes e justificar processos históricos de dominação. Dessa maneira, o capital cultural das classes dominadas, as suas preferências estéticas, são subjugadas e utilizadas para naturalizar privilégios do grupo que controla o capital simbólico. E a escola, muitas vezes, vai reproduzir e legitimar os valores que esta minoria, classe dominante, define como modelo. (BOURDIEU, 2013).

A concepção de que o gosto é inato desconsidera todas as implicações econômicas, sociais e políticas que interferem tanto na criação como na reprodução de domínio e da violência simbólica de uma classe sobre outra.

Na América Latina, os escritos de Canclini trazem elementos fundamentais para a compreensão da relação entre arte e público, especialmente sobre a maneira como esta é influenciada por questões políticas e ideológicas.

Uma primeira constatação apresentada por esse autor refere-se ao fato de que, em vários países da América do Sul, houve uma supervalorização da escrita sobre a cultura visual, o que levou os registros iniciais das tradições culturais a serem elaborados muito mais por escritores do que por pesquisadores visuais. No entanto, como ressalta o autor: “Em sociedades com alto índice de analfabetismo, documentar e organizar a cultura privilegiando os meios escritos é uma maneira de reservar para minorias a memória e o uso dos bens simbólicos” (CANCLINI, 2003, p. 143).

De acordo com o Censo de 1872³, apenas 23,43% dos homens e 13,43% das mulheres livres do Rio de Janeiro eram alfabetizados, portanto, como somente os letrados eram classificados como cultos, considerava-se que a maioria esmagadora da população “não tinha cultura”. No Chile, de acordo com Brunner⁴ (apud CANCLINI, 2003, p. 69), exigia-se “pertencer à classe dirigente para participar de salões literários, escrever nas revistas culturais e nos jornais”. Além disso, o acesso à escolarização, bem como ao consumo de livros e revistas, era limitado. Percebe-se que tais procedimentos serviam tanto para privilegiar a classe dominante como para garantir a sua hegemonia.

No campo da cultura visual, de acordo com Canclini (2003, p. 69), foram adotadas três estratégias:

– Espiritualizar a produção cultural sob o aspecto de “criação” artística, com a consequente divisão entre arte (denominada de erudita, produzida por burgueses, com o intuito e divulgar a ideologia dessa classe e proporcionar lucro aos meios de difusão) e artesanato (produzida pela classe trabalhadora e/ou por artistas que a representam, para atender ao povo e servir unicamente ao uso prazeroso): definia-se, assim, o que cabia a cada uma das classes sociais, valorizando e legitimando a primeira como o que, de fato, tinha importância e desqualificando a produção popular, estabelecendo assim uma distância segura entre arte e grande público. Este procedimento atingia a população que não pertencia à classe burguesa também em sua autoestima, pois definia que a sua produção era de nível inferior. Cabe ressaltar que somente a arte burguesa tinha espaço nos museus.

– Congelar a circulação dos bens simbólicos em coleções, concentrando-os em museus, palácios e outros centros exclusivos. Esse é um aspecto bastante importante do processo, primeiramente porque cria em torno desses espaços uma atmosfera de sacralidade e, portanto, a aceitação de que os objetos que estão em seu interior são produto de uma capacidade superior e como tal não são acessíveis a todos. Outro fator relevante refere-se ao fato de que o contato e a familiaridade com o objeto podem possibilitar outras compreensões, ou, conforme afirma Joan Scott⁵ (1999, p.24), “Ver é a origem do saber”. Assim, o contato com a produção artística poderia redundar tanto na refutação de que contemplar é um dom como no entendimento de que o acesso à arte não é merecimento, mas uma construção hegemônica cujo objetivo era afirmar a superioridade da classe burguesa.

– Propor como única forma legítima de consumo desses bens essa modalidade também espiritualizada, hierática, de recepção que consiste em contemplá-los. E se a contemplação é definida como um dom, caracterizada por uma relação “semi-hipnótica e passiva” (CANCLINI, 2003, p. 48) com a obra, boa parte do público já está excluída.

3 Dados pesquisados na página do Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica, integrado ao Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional. Disponível em: <http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/>. Acesso em: 19 mar. 2014.

4 Professor e pesquisador chileno, consultor de políticas de educação superior com trabalhos realizados na América Latina, África, Ásia Central e Europa. Autor de mais de 35 livros, dentre os quais *Globalização cultural e pós-modernidade*.

5 Historiadora norte-americana, nascida em 1941, professora e pesquisadora na Universidade de Princeton; especialista em História das mulheres e uma das principais referências dos estudos de gênero da atualidade. (Disponível em: <http://www.editoramulheres.com.br/cidadaapresentacao.htm>)

Essa compreensão confirma-se na medida em que o acesso à arte é restrito; as obras foram confinadas em igrejas e museus, de acordo com o propósito burguês e aristocrático, que era o de ocultar a existência da arte, impedir ou ao menos dificultar muito a experiência do público com a produção artística, além de, subliminarmente, vincular grande parte da população a uma visão de inferioridade, criando e/ou reforçando uma identidade subjugada.

O espectador é visto como um receptor passivo das mensagens contidas na obra e, se ele não consegue decodificá-las, é porque não possui o dom para tanto. Omite-se, assim, a importância da educação e dos recursos econômicos nesse processo e reforça-se a superioridade das classes que são capazes de “entender” a obra de arte.

A partir do exposto, é bastante razoável pensar que não frequentar museus, pode não ser uma escolha deliberada e autônoma das pessoas, especialmente as que provêm de uma condição socioeconômica inferior. Assim, é fundamental elaborar estratégias que rompam com esse pensamento, neste sentido, a escola é um agente fundamental, para tanto, os professores de Arte precisam ter consciência destes “poderes subliminares” que interferem de forma tão importante nos resultados de seu trabalho e conduzir seu processo didático-pedagógico de forma a não os reproduzir. É preciso estudar muito e sempre sobre esse assunto.

Algumas alternativas interessantes são a criação de museus e/ou coleções na escola, explicitando, com isso, que a história e a cultura das pessoas que compõem aquela comunidade também são importantes e merecem ser salvaguardadas. É fundamental também preparar os estudantes para compreenderem a linguagem museal, já que, como Ramos (2004, p. 14) alerta: “Não há museu inocente”. Isto é, a seleção das obras da exposição, a disposição delas no espaço, a iluminação, a montagem e etc., configuram escolhas teóricas que precisam ser interpretadas, pois interferem sobremaneira na forma como a obra será lida.

Puig (2009, p. 54) enfatiza que “o conhecimento no museu não surge por si só, mas é construído e compartilhado por uma série de interesses e por alguns profissionais que projetam o que “é ou deveria” ser um museu”. Nesse sentido, conhecer e refletir sobre o projeto curatorial, bem como acompanhar o trabalho realizado pela instituição museológica (artistas e obras escolhidos para comporem o acervo, por exemplo), pode ser tão importante quanto ler a obra, porque estes elementos podem conduzir subliminarmente a determinadas compreensões e é preciso estar consciente disso.

Perceber essas questões, entretanto, demanda condições e sensibilidade, ou, como define Ramos (2004, p. 21) “meios para interpretar as nuances da linguagem museológica”. Esse conhecimento precisaria ser construído na escola, a partir de um trabalho com a imagem que propiciasse ao estudante se familiarizar com a obra, e isso se dá a partir da observação, da análise, da reflexão, do estudo da história da arte e da produção de registros pictóricos.

Por fim, é fundamental levar os estudantes ao museu. Entretanto, de acordo com Ramos (2004, p. 24): “É preciso colocar a exposição como parte de um programa mais amplo”. A ida ao museu não pode ser entendida apenas como um “passeio”, ao invés disso, deve ser pensada como uma aula de campo. Os conhecimentos construídos na escola facultarão aprendizagens mais significativas no museu que, por sua vez, propiciará subsídios, “achados” para a continuidade do trabalho na sala de aula, mas agora com outras experiências e maior aprofundamento.

Outro aspecto abordado pelo autor refere-se à cobrança de relatórios de visita que o professor faz aos estudantes. Segundo Ramos (2004, p. 26) “Nessa atividade, baseada no reflexo e não na reflexão, o visitante chega ao ponto de perder o que há de mais importante: o contato com os objetos”. E aí não faz sentido sair da escola e se deslocar até um museu.

Ao se propor que a escola leve os estudantes ao museu, reconhece-se a dificuldade, especialmente das escolas públicas, de providenciar meios de transporte para esse fim. De fato, esse é um importante impeditivo, seria necessário um grande esforço junto às mantenedoras. Parcerias com museus também seriam relevantes, especialmente quando a mantenedora da escola é a mesma do museu, pois a união de forças das duas instituições pode facilitar o convencimento de estados, municípios e mesmo da União acerca da importância dessa atividade não apenas para as aulas de Artes, mas para o acesso à plena cidadania por parte dos estudantes, quiçá isso possa ser reproduzido entre os seus familiares também.

Algumas reflexões foram apresentadas no sentido de promover a ida do público até o museu, porém, chegando lá, ele precisa ser acolhido de forma a não se sentir um elemento estranho àquele meio, nesse momento, a mediação realizada pela instituição museal também precisa ser acessível e acolhedora.

2.2 MEDIAÇÃO

Ao se referir especificamente à mediação cultural, Teixeira Coelho (1999, p. 248) afirma tratar-se de

[...] processos de diferentes naturezas cuja meta é promover a aproximação entre indivíduos ou coletividades e obras de cultura e arte. Essa aproximação é feita com o objetivo de facilitar a compreensão da obra, seu conhecimento sensível e intelectual – com o que se desenvolvam apreciadores ou espectadores [...]

Elisabeth Caillet (2009, p. 72), por sua vez, ao tratar do tema de forma mais ampla, ensina que, em francês, mediação é designada pelo termo *passieur*, que pode ser traduzido por barqueiro, aquele que conduz o barco de uma margem a outra. Mas essa travessia precisa ser cuidadosa e considerar alguns aspectos: como aquilo que está dentro da instituição (obras de arte) pode fazer sentido para uma pessoa que sempre foi ensinada que aquele universo não lhe pertencia? Como trabalhar a comunicação de forma que seja possível aproximar

os visitantes do mundo da arte e não ressaltar e nem alimentar um processo de exclusão? Por que o visitante de um museu tradicional de arte precisa reconhecer o valor do que está sob a salvaguarda da instituição e esta não reconhece nem acolhe a produção artística de outras classes sociais? Certamente, o trabalho de repetir informações que ainda ocorre em muitos museus, não é o suficiente para reverter esse processo histórico; o espectador até pode ouvir o que o museu tem a lhe dizer, mas interpretará de acordo não apenas com a sua educação formal, como também a partir de todas as experiências de sua vida cotidiana. Criará outros significados, e se isto não lhe fizer sentido, seguramente não voltará mais lá.

É fundamental repensar o trabalho dessas instituições no sentido de romper com o rótulo de instituição elitista, e certamente o trabalho de mediação é que trará os melhores resultados quanto a isso. Para tanto, é imprescindível criar setores educativos dentro dos museus que ainda não o possuem e valorizar os que já existem, pois são estes que terão a incumbência de tornar inteligível o museu a todos os públicos, promover projetos que aproximem especialmente aqueles que não se caracterizam como públicos tradicionais de museus e, finalmente, é por intermédio do educativo que ocorrerá a interface entre o público e o museu, com o auxílio da figura do mediador ou educador de museus.

Para além de pensar em questões fundamentais, como promover a acessibilidade aos mais diversos públicos (idosos, crianças, pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual, múltiplas), o que requer adaptações no espaço e no mobiliário da exposição, propostas de mediações inclusivas, bem como o uso de equipamentos e tecnologias que possibilitem que essas pessoas possam aproveitar o museu, é importante destacar outros aspectos, até mais facilmente alcançáveis, pois não requerem recursos financeiros, mas que muitas vezes não recebem a atenção devida:

Linguagem utilizada: considera-se importante observá-la pelo viés social, pois, segundo ensinou Bourdieu (2008, p. 21): “A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder”. Quando se legitima uma forma de falar e de escrever como correta, todas as outras, bem como seus respectivos usuários, estarão à margem. Considere-se ainda qual o percentual da população que teve (tem) acesso à variedade “padrão” da língua, não por acaso denominada “norma culta”. Segundo Gnerre (1991, p.6): “A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita”.

Portanto, as palavras não são entidades abstratas, neutras, mas trazem as marcas, as crenças, a autoridade de quem as pronuncia. Assim, se o museu tem como propósito acolher pessoas que não costumam frequentar a instituição, é fundamental se comunicar com elas a partir de uma linguagem acessível, caso contrário irá reforçar a distância entre ambos,

distância esta construída de forma perversa, conforme explica Gnerre (1991, p. 6): “Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

O texto do material didático entregue aos visitantes não deve ser utilizado para mostrar a erudição de seus autores, mas evidenciar que a instituição está à disposição daquela comunidade. Desta forma, considera-se que o uso da linguagem coloquial, informal, pode contribuir de forma mais efetiva para aproximar o público da arte. E quando for necessária a utilização de termos técnicos e/ou que não sejam comuns à linguagem cotidiana, entende-se que estes devem ser definidos e, sempre que possível, explicados e exemplificados.

O segundo aspecto considerado refere-se à maneira como os conhecimentos artísticos são trabalhados nesses materiais. Entende-se que é praticamente impossível se interessar e gostar de algo que não se conhece. Portanto, propor construir conhecimentos sobre arte é condição inicial para que o museu possa contribuir para formar apreciadores de arte.

Independentemente da opção metodológica adotada pela instituição (abordagens mais livres ou mais direcionadas, ênfase no sensível ou no conhecimento etc.) em função das sérias questões apontadas no início deste artigo acerca das construções ideológicas hegemônicas, especialmente no que se refere à apreciação artística, considera-se fundamental que, ao se ensinar arte, se estimule a reflexão, tanto sobre o que se está vendo (fruição), quanto sobre o que se está fazendo (processo criativo).

O terceiro critério adotado diz respeito aos conhecimentos sobre o museu, abordados pelos materiais educativos. Hugues de Varine (2013, p. 172) afirma: “A museografia (conjunto de técnicas e de usos da exposição) tem uma linguagem própria (assim como há uma linguagem da informática ou da imagem audiovisual), com seu vocabulário, sua sintaxe e seus códigos, mas necessita que estes sejam, ao menos, acessíveis à maioria”.

Mesmo que o museu não tenha mediadores ou educadores recebendo o público, ainda assim se comunicará com as pessoas por meio da linguagem das exposições. Para que se estabeleça esse diálogo, entretanto, é importante que o público compreenda essa linguagem que não é verbal, mas que se constitui na “[...] articulação de objetos-signos, de significados, ideias e emoções, produzindo discursos sobre a cultura, a vida e a natureza; que esta linguagem não é verbal, mas ampla e total, mais próxima da percepção da realidade e das capacidades perceptivas de todos os indivíduos [...]” (ICOM, 1999, p. 251).

Normalmente há algum material impresso nas exposições. Seria importante que ele abordasse conhecimentos específicos da linguagem dos museus, informando que há um protocolo a ser seguido para a montagem de uma exposição, que as obras não são colocadas aleatoriamente no espaço expositivo e que este, inclusive, precisa se adaptar a cada nova exposição, modificando a cor das paredes, a iluminação, colocação de biombos, cubos expositores etc. Mencionar os

profissionais que atuam nas exposições, como curadores, por exemplo e qual o seu papel também seria importante.

Acredita-se que esses conhecimentos atuarão de forma a dessacralizar o museu e torná-lo mais acessível a todos os públicos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propôs-se a discutir o importante tema da mediação em museus, mas acabou dando “um passo atrás” ao se deparar com a triste realidade do hiato existente entre público e arte.

Procurou estudar o assunto a partir dos escritos de Bourdieu sobre o poder simbólico, uma intrincada engrenagem historicamente elaborada que cria a aparência de um mundo pronto e perfeito ao qual só cabe às pessoas se adequarem. No caso da arte, buscou-se nos ensinamentos de Canclini as construções ideológicas que justificariam o afastamento entre público e arte.

Em seguida, tratou do tema mediação, quando observou que ela, necessariamente, precisa começar na escola, nas aulas de Arte, com professores que, além de dominarem conhecimentos específicos sobre a área, precisam estar atentos às questões políticas que envolvem o seu trabalho. Esses profissionais, em especial os que atuam na escola pública, mais do que mediar a construção de conhecimentos sobre Arte, precisam orientar os estudantes no sentido de superar as formas de controle social imposta sobre as classes economicamente menos favorecidas, para que o círculo perverso da reprodução das desigualdades possa ser quebrado e os bens culturais sejam acessíveis igualmente a todas as pessoas. Dessa maneira, efetivamente, será possível aproximar o público dos museus e da arte.

Ao final, discorreu sobre a mediação em museus e sugerindo atenção especial a aspectos que, caso não observados, podem levar as pessoas que conseguiram romper com uma história que “já estava” pré-determinada e conseguiram chegar até esta instituição a não se sentirem acolhidas e conseqüentemente nunca mais voltarem. Para tanto, é fundamental o trabalho de mediação, normalmente pensado e executado pelos setores educativos. Nesse sentido, uma das ações mais urgentes, é valorizar esses setores, que se constituem na “linha de frente” dessas instituições, o que, infelizmente, nem sempre é tarefa fácil, de acordo com Barbosa e Coutinho (2009, p. 14): “O prestígio dos departamentos de educação dos museus de arte é muito recente, embora ainda haja enorme resistência por parte de curadores, críticos, historiadores e artistas à ideia do museu como instituição de educação [...]”

Essa resistência configura-se como um grande equívoco, pois, quanto melhor forem as estratégias para garantir a permanência das pessoas no museu, maior o público que irá apreciar o trabalho de todos os profissionais envolvidos nele.

Apesar do quadro preocupante evidenciado na teoria de Bourdieu, acredita-se que o ser humano não é um sujeito absolutamente passivo dentro desta teia do poder simbólico, trata-se, ao invés disso de cidadãos interpretativos e autores do que Michel de Certeau denomina de subversão do cotidiano, ou seja, mesmo com tantas imposições, no dia a dia, elaboram adaptações e acabam não respondendo exatamente da maneira que se esperava delas. Todavia, ainda assim, entende-se necessária a união de forças entre escola e museu para que se possa vislumbrar uma mudança nesse quadro de distanciamento entre público e Arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 2008.

BRASÍLIA. Instituto Brasileiro de Museus. Ministério da Cultura (Org.). **Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo**: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972. 2012. Organização: José do Nascimento Junior, Alan Trampe, Paula Assunção dos Santos. Disponível em: <http://www.ibermuseus.org/wpcontent/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_I.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

CAILLET, Elisabeth. Políticas de emprego cultural e ofício da mediação. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 71-83.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ICOM. Conselho Internacional de Museus. **Declaração de Caracas**. 1999. Cadernos de Sociomuseologia. Museologia e Patrimônio: Documentos Fundamentais. Disponível em: <<http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/07/declaracao-de-caracas.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2014.

PUIG, Carla Padró. Modos de pensar museologias: Educação e estudos de museus. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 53-70.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: O museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira. **Falas de gênero**: teorias, análises, leituras. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p. 21-55.

TEIXEIRA LEITE, José Roberto. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

TRAMPE, Alan. **Recuperando o tempo perdido**. 2012. Disponível em: <http://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_I.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

Recebido em: 30/06/2021

Aceito em: 10/09/2021

2

SESSÃO OUTROS TEMAS OTHER THEMES



2

SESSÃO OUTROS TEMAS: TRABALHOS APROVADOS EM FLUXO CONTÍNUO

OTHER THEMES:
CONTINUALLY
APPROVED PROJECTS

A Seção 'Outros Temas', que recebe trabalhos em fluxo contínuo, tem início com o artigo intitulado EXCERTOS DE UMA EPISTEMOLOGIA PARA A ARTE de autoria de Marcos H. Camargo. A partir de uma intensiva reflexão filosófica, o autor considera que desde muito tempo e até os dias de hoje, muitos ainda consideram a arte apenas uma técnica, mas não como um conhecimento de caráter epistemológico. O texto atesta a existência de uma nova estética relacionada ao conhecimento perceptivo e sensorial, vinculada aos últimos desenvolvimentos das ciências cognitivas, das neurociências e da psicologia evolutiva, que vem reconhecendo o conhecimento estético como parte da cognição humana.

Tiago Veiga Valdivieso em seu texto DA ESTÉTICA DA PARTICIPAÇÃO À POÉTICA DE SI: ARTE E SUBJETIVIDADE A PARTIR DA OBRA DE LYGIA CLARK relaciona a criação de Lygia Clark com perspectivas teóricas e conceituais sobre arte participativa e subjetividade. O texto se aventura na descrição de alguns conceitos estéticos, filosóficos e psicanalíticos e os discute com uma pesquisa documental pautada em textos elaborados pela própria artista, bem como dados de revisão da historiografia e da crítica de arte.

GESTAR O SENSÍVEL: UMA ANÁLISE DA ESTÉTICA DA GRAVIDEZ NO FILME "OLMO E A GAIVOTA" é o artigo de autoria de Carolina Maciel de Arruda que se propõe a discutir a estética da gestação no cinema, a partir de recortes e representações construídos em torno da gravidez se colocando a questão: como é possível o desenvolvimento de narrativas mais sensíveis em torno do tema? É por meio das inquietações vivenciadas em sua gestão que a autora analisa o filme "Olmo e a Gaivota" (2015), dirigido por Petra Costa e Lea Glob. O filme em questão apresenta a gravidez de modo singular dentro do universo cinematográfico, misturando os gêneros entre ficção e documentário.

E finalizando a sessão 'Outros Temas', o artigo intitulado ANIMAÇÃO DE IMAGENS PARA FOTODOCUMENTÁRIOS - EFEITOS VISUAIS PARA PRODUÇÃO DE SENTIDO de Davi Jose di Giacomo Koshiyama apresenta uma possibilidade de adaptação de animações e efeitos visuais utilizados em obras de animações, televisivas e cinematográficas dinâmicas para serem aplicados em imagens estáticas de fotodocumentários, auxiliando a produção de sentido neste contexto narrativo. O autor parte de uma proposta metodológica apoiada na pesquisa bibliográfica em áreas tangentes a este tema para identificar elementos epistêmicos da fotografia e elencar animações e efeitos possíveis de adaptação para este contexto.

EXCERTOS DE UMA EPISTEMOLOGIA PARA A ARTE

Marcos H. Camargo¹

RESUMO: desde muito tempo e até os dias de hoje, muitos ainda consideram a arte apenas uma técnica, mas não como um conhecimento de caráter epistemológico. A antiga estética, aquela filosofia especializada e destinada a definir a arte, morreu de inanição intelectual. Há uma nova estética relacionada ao conhecimento perceptivo e sensorial, vinculada aos últimos desenvolvimentos das ciências cognitivas, das neurociências e da psicologia evolutiva, que vem reconhecendo o conhecimento estético como parte da cognição humana. A estética, portanto, deixa de pertencer ao campo da filosofia e adquire outro status epistemológico, como ciência autônoma, com desenvolvimento independente e procedimentos próprios. Sem a percepção e a sensação, não é possível entender o mundo, neste caso então, a estética adquire uma posição de fundamento da cognição humana.

Palavras-chave: cognição; conhecimento; estética; arte.

EXCERPTS FROM AN EPISTEMOLOGY FOR ART

ABSTRACT: since a long time until nowadays, many people still consider art only a technique, but not as a knowledge of epistemological character. The old aesthetics, that was a specialized philosophy and intended to define art, died of intellectual inertia. There is a new aesthetics related to perceptual and sensory knowledge, linked to the latest developments of cognitive sciences, neurosciences, and evolutionary psychology, which has been recognizing aesthetic knowledge as part of human cognition. Aesthetics, therefore, ceases to belong to the field of philosophy and acquires another epistemological status, such as autonomous science, with independent development and proper procedures. Without perception and sensation, it is not possible to think the world, in this case aesthetics acquires a position of foundation of human cognition.

Keywords: cognition; knowledge; aesthetics; art.

1. Especialista em História do Pensamento Contemporâneo (PUC-PR, 1987). Especialista em Economia e Sociologia (PUC-PR, 1988). Mestre em Comunicação e Linguagens (UTP, 2003). Doutor em Artes Visuais (IAR-UNICAMP, 2010). Pós-doutor pela Escola de Comunicação (UFRJ, 2015). Professor de Graduação em Cinema e Audiovisual, Artes Cênicas, Música e Dança (Campus de Curitiba II – UNESPAR, desde 2006). Professor de Pós-graduação stricto sensu do Mestrado Profissional em Artes (Campus de Curitiba II, UNESPAR, desde 2018). Pesquisador nas áreas de Filosofia, Estética e Semiótica. E-mail: marcoshcamargo@yahoo.com.br

UMA IDEIA DE CONHECIMENTO

Há cerca de duzentos anos, a importância da tecnociência vem crescendo no ocidente, inaugurando entre nós uma ideologia relativamente popular, conhecida por “cientificismo”. Contudo, no que se refere aos interesses da sociedade, a maior importância recai sobre a formação de *conhecimento* em quaisquer áreas do saber humano – não apenas científico. Por isso, o viés cientificista do conhecimento não pode ser generalizado, nem se tornar um padrão para as demais áreas.

A raiz da palavra ‘conhecimento’ refere-se a ‘nome’ (*gnomen*)². Ou seja, o termo ‘conhecer’, na origem do ocidente, significava encontrar o nome próprio das coisas – uma operação intelectual de nomeação de conceitos construídos a partir da definição de características gerais e comuns a grupos de coisas. Ex.: ‘cadeira’ é um nome substantivo, que designa um conceito que compreende e define qualidades comuns (elemento do mobiliário, que contém pernas, assento, encosto, servindo para acomodar o corpo humano) a um grupo de entes assemelhados entre si.

Para os antigos, só poderia haver verdadeiro conhecimento se o *logos* (termo grego que significa ‘palavra’, ‘discurso’, ‘mente’, ‘pensamento’, ‘razão’, ‘ordem’, ‘lei’) concebesse um nome próprio para uma classe de coisas, eventos ou ideias. A exclusividade do *logos* para auferir conhecimento se tornou um dogma no ocidente greco-romano, medieval e moderno, a ponto de ainda hoje muitos considerarem falsas outras fontes de saber, como as advindas da *cognitio sensitiva* (cognição sensível), que embasa o conhecimento estético. Para os antigos, somente os conhecimentos constituídos pelo *logos* continham a qualidade da *episteme* – do grego: *epi* (em cima, sobre) + *histasthai* (colocar-se em pé, sustentar-se). Apenas o conhecimento epistemológico seria considerado verdadeiro, porque se sustenta por si próprio, independentemente do apoio de autoridades ou de crenças sociais. Daí provém a certeza da verdade científica e filosófica, de vez que suas fórmulas e conceitos se aplicam em qualquer lugar ou tempo, livremente da opinião de quem quer que seja.

Embora não se deva aplicar à estética os mesmos critérios epistemológicos atribuíveis às ciências e à filosofia, chegou a hora em que a *cognitio sensitiva* – por se tratar de um conhecimento autêntico e autônomo –, deve constituir sua própria epistemologia. Mas, para se construir uma epistemologia para a estética devemos evitar sua antiga classificação, como uma das três ciências normativas: lógica, ética e estética. Embora a lógica e a ética ainda lidem com normas do pensamento e do comportamento, respectivamente, a estética não pode mais limitar-se a digressões sobre normas e critérios para a arte.

2 Do latim *cognoscere*, formado do prefixo *cum* (partícula de intensificação), e da raiz protoindo-europeia *gno* (saber), significa tradicionalmente “apreender o ser das coisas com o intelecto”. Etimologicamente, o substantivo *cognitio* (conhecimento) admite um grau de parentesco com o verbo “nomear” (*cognomen*), de modo que a sobreposição dos seus significados permite deduzir que os antigos entendiam o conhecimento como a capacidade de “nomear” as coisas, dando sentido e significado a elas. Assim, de uma maneira ancestral, ‘conhecer’ é dar nome substantivo às coisas, isto é, incorporá-las à linguagem verbal por meio da compreensão de sua essência em um conceito.

Do grego *aistetikòs*, o conhecimento estético significa a ‘ciência que conhece por meio das sensações e percepções’ – não se trata, portanto, de uma ciência que lida com conceitos. A estética não é uma teoria do belo, nem uma filosofia da arte, porque se refere à cognição produzida pela percepção/sensação, proveniente dos órgãos dos sentidos. Atualmente, pesquisadores vêm oferecendo à estética uma ampliação de campo, para além da arte, colocando-a como uma grande teoria da percepção e da imanência, vinculada à memória experimental, por meio da *cognitio sensitiva* – o conhecimento sensível desenvolvido a partir da experiência do corpo no mundo. Agora, fazem parte do campo da estética, além da arte, todos os demais conhecimentos constituídos através dos sentidos físicos. Ex.: desde a habilidade manual de um cirurgião, até a de um pintor; desde a percepção espacial de um piloto, até a de um dançarino; desde a habilidade auditiva de um engenheiro acústico, até a de um músico; desde a acuidade de visual de um *videomaker*, até a de um escultor, entre outros.

No princípio da filosofia, o pensamento ocidental estabeleceu um método pelo qual a razão alcançaria a verdade mesmo antes da ocorrência dos fatos sobre os quais tratava: o pensamento dedutivo-apriorístico foi (e continua sendo) o modo de inferência mais prestigiado entre os pensadores e cientistas. Mas, a antecipação do futuro, por meio do conhecimento dos padrões de comportamento da realidade, acabou por gerar a soberba da razão, que imagina conter o mundo todo em suas abstrações ideacionais. “Traduzindo-se toda a amplitude do *logos* como *ratio*, privilegiam-se a medida e a norma (...) Esse dogmatismo decorre da ideia do *logos* como redução da diversidade do real (a infinitude de opostos, o mistério da diferença) no império da unidade”. (SODRÉ, 2006, p. 25)

Entendida como o método para alcançar o bom pensamento, a lógica (a ciência do *logos*) se tornou sinônimo de inteligência, na medida em que essas duas instâncias visam conhecer a mecânica das normas, padrões e códigos que regem a manifestação das coisas. Mas os códigos desenvolvidos pelos humanos não são ordens naturais, apenas interpretações antropológicas do mundo, com as quais a mente constrói uma utopia pacífica, fixa e protegida do atrito transformador que a diversidade do real nos impõe.

Talvez a mais frustrante de todas as dificuldades acerca do conhecimento seja a impossibilidade de sair de nossa condição humana, para julgar de forma isenta o que alguém pode, de fato, conhecer – a grande questão kantiana. O certo é que nada podemos medir senão segundo nossa própria natureza – processo que se denomina *antropocentrismo*. Aqui reside a maior de todas as tentações que assombam o saber humano, pois muitos sucumbem à vaidade de se crer na posse do método definitivo para alcançar o verdadeiro conhecimento.

Mas o conhecimento não se resume ao que os clássicos, medievais e os modernos pensavam dele. Antes de qualquer teoria, precisamos compreender que o conhecimento é o resultado do mais básico e fundamental instinto de sobrevivência. Conhecimento é o conjunto de informações

eficientes que o indivíduo processa sobre o ambiente em que se encontra, de modo a garantir sua sobrevivência e prosperidade.

Todo conhecimento tem início em uma operação biológica denominada *cognição*. Segundo interpretações contemporâneas das ciências cognitivas, a cognição humana tem dois aspectos distintos, porém, interdependentes. Em um de seus aspectos, a cognição é gerada pela percepção (órgãos dos sentidos) de afetos causados pelo atrito do corpo humano com os demais corpos, forças e eventos existentes no mundo real – podemos denominar essa qualidade cognitiva de ‘sensível’ ou ‘estética’. O outro aspecto da cognição também provém da percepção de sinais do ambiente, cuja interpretação está codificada nas representações de ideias comuns a uma comunidade, como nas linguagens – podemos denominar essa qualidade da cognição de ‘lógica’, ‘simbólica’ ou ‘intelectual’. Ambos os aspectos da cognição (estético e lógico) são versos de uma mesma moeda que vale o conhecimento.

Ao entender a profundidade dessa questão, Francis Bacon (1561-1626) cunhou sua famosa frase: *scientia est potentia*³. Em suma, o conhecimento é a atividade cognitiva que permite relacionar dados e informações, emprestando ao indivíduo o relativo poder de enfrentar e superar as peculiaridades e inconstantes transformações do ambiente em que vive. Por isso, o conhecimento é o bem mais precioso de se possuir e o mais dispendioso para se auferir.

PERCEPÇÃO E COGNIÇÃO

Defensores da abstração ainda creem que o pensamento intelectual se origina em meio a puros atributos racionais, provenientes de uma realidade universal pré-existente à realidade. Eles imaginam a intelecção como a forma de conhecimento capturada de um mundo metafísico, por uma mente suprassensível que habita o corpo humano, independentemente dos fatores fisiológicos cerebrais, que devem ser controlados pela lógica para evitar as investidas dos afetos volitivos da carne, da necessidade visceral e da paixão. Buscam, de modo radical, opor o corpo à mente, criando barreiras tão irredutíveis, quanto irreais, enquanto negam sob qualquer circunstância, os vínculos biológicos entre o pensamento e a afecção.

No entanto, a biologia já sabe que os órgãos dos sentidos participam plenamente da elaboração do que o senso comum conhece por “mente”. Isso já está comprovado pelos estudos acerca do desenvolvimento do embrião no interior do útero, quando aprendemos que tanto o cérebro, o cerebelo, como a medula espinhal provêm do mesmo folheto embrionário (ectoderma) de onde se originam também os órgãos sensitivos. Para as ciências biológicas não existe qualquer oposição corpo/mente, corpo/alma, nem sequer sensível/inteligível, porque os órgãos dos sentidos compõem a parte externa do cérebro.

³ “Conhecimento é poder”. E a chave do poder é o segredo com que se trata aquilo que se conhece.

Olhos, ouvidos, nariz, boca e pele são sistemas cerebrais de rastreamento, busca e pesquisa sobre o ambiente; são as partes exteriores do sistema cerebral que colhem informações sobre tudo o que nos afeta, participando da formação do conhecimento por meio do processamento das experiências sensoriais. Os sentidos físicos trabalham de modo integrado, na maior parte das vezes, enquanto focam unidos no mesmo tipo de informação. Capturam os dados da realidade sob variados aspectos em uma combinação de sistemas perceptivos, devido a um processo natural denominado *sinestesia*.

A lista dos cinco sentidos estabelecida por Aristóteles, agora considerada incompleta, vem sendo acrescida de outras organizações sensitivas pesquisadas pelas ciências.

Junto com os órgãos sensores exteroceptores (olho, ouvido, pele, nariz, boca), há os proprioceptores (nos músculos, juntas e ouvido interno) e os interoceptores (terminações nervosas em órgãos viscerais) com três tipos de sensações por eles provocadas, respectivamente: sensações de origem externa ou percepções, sensações de movimento ou cinestesia e vagas sensações de origem interna, localizando-se aqui talvez os sentimentos e emoções. (SANTAELLA, 2006, p. 38)

Esses biossensores adaptados evolutivamente para dar conta de um vasto conjunto de informações nos permitem formar conhecimentos vitais, sutis e grandemente sofisticados, gerados com a leitura perceptiva do ambiente. Os órgãos sensoriais e suas percepções produzem um poderoso conjunto de informações que podemos denominar de cognição estética, da qual a mente se utiliza, em parte, para formar conceitos – mapas representativos do real. Entretanto, nem todas as cognições estéticas se transformam em representações semióticas – a maior parte delas prefigura na memória afetiva, como conhecimento experimental (imagens sensíveis) do real.

Antes do conhecimento, a percepção já é interesse, vantagem cognitiva, ponto de apoio para a construção de um mundo, como o rio é o ponto de apoio para a construção da cidade, a curva da costa marítima e do mar é ponto de apoio para a construção do porto (...) a percepção humana já é, de per se, técnica, enquanto seleção da oferta indiscriminada de estímulos e construção do sentido a partir da projeção futura visualizada como resposta ao interesse que promove o olhar [ouvir, sentir...]. Selecionando os estímulos imediatamente presentes e abraçando aqueles úteis à projeção futura, a percepção humana quebrando a imediatez da natureza, constrói um mundo. (GALIMBERTI, 2006, pp. 211/212)

Como um *analogon rationis*, a cognição estética é uma forma vital de pensar o mundo por meio das percepções humanas, que são bem mais importantes do que meras produtoras de sensação. As percepções já dispõem para nós aquilo que é de nosso interesse no mundo, permitindo-nos selecionar tecnicamente os elementos do real para construir um sentido sobre as coisas e projetar as consequências das ações humanas. A cognição estética contém em seus processos plena capacidade de gerar conhecimento efetivo, na medida em que permite seleção, construção e projeção de pensamento acerca do ambiente em que vivemos. A racionalidade, como uma forma “secundária” de pensamento, só pode ser acionada após a percepção estética realizar seu trabalho.

Corroborando com o axioma peripatético de Aristóteles, segundo o qual nada pode existir no intelecto que não apareça primeiramente na percepção (*Nihil est in intellectu quod non prius in sensu*), John Locke assenta as bases das teorias empiristas da modernidade. Isso, no entanto, precisa ser entendido de duas maneiras. Em primeiro lugar, os sentidos físicos são parte estruturante do sistema cerebral, que por sua vez é parte do corpo. Assim, a mente não tem como sustentar-se exilada do cérebro, nem se encontra circunscrita a ele, mas está distribuída por toda extensão de nossa biologia – a mente é produto do cérebro, que por sua vez é órgão do corpo. Logo, não existe a oposição mente-corpo.

Em segundo lugar, estruturas biológicas evolucionariamente especializadas em nosso corpo (órgãos digestivos, circulatórios, respiratórios, músculos, ossos, sentidos físicos e cérebro) estão preparadas para lidar com uma grande gama de informações sensíveis, capazes de gerar cognição, para além da memória de conceitos adquirida pelas linguagens lógicas (verbal e matemática).

Contra a tradição filosófica, [já no século XVIII] Helvétius afirma que os sentidos não nos enganam! Essa posição vai contra as habituais condenações (...) que repetem à saciedade essa ladainha filosófica repisada desde Platão: os sentidos nos enganam, somente a alma, por ser parcela do fogo divino em nós, pode nos permitir conhecer a verdade que é da mesma substância dela. De jeito nenhum, explica Helvétius: a materialidade da realidade pode ser apreendida graças à materialidade de um corpo que experimenta o mundo com a ajuda de seus sentidos. O erro, quando existe, não tem, portanto, nada a ver com os sentidos, e sim com o juízo. (ONFRAY, 2012, p. 186)

A matéria do corpo humano é da mesma natureza da matéria do mundo. Os que aprendem a utilizar os sentidos físicos como ferramentas de captura de informações sabem muito bem que as sensações e percepções fazem parte de nosso sistema de cognição e reconhecimento do ambiente, por isso mesmo não produzem alucinação, nem engano, mas saber.

A tradição filosófica costumava citar exemplos da precariedade e infidelidade dos sentidos físicos, tal como a “ilusória” imagem de um caniço mergulhado na água, em que a refração da luz o faz aparecer em dois lugares, ao mesmo tempo. Seria de se perguntar por que o Martim pescador, pássaro caçador de peixes, não se engana com tal fenômeno ótico, enquanto um humano poderia se enganar? Outro exemplo comumente citado pela tradição diz respeito à pretensa incapacidade dos sentidos para avaliar o tamanho real de coisas submetidas a uma grande distância. Novamente, seria de se perguntar por que o falcão não erra seu alvo, enxergando de longe sua presa, enquanto um humano poderia ser enganado pela distorção da proporção? De fato, o conhecimento gerado pelas imagens sensíveis não é enganoso para aqueles que aprendem a observar os fenômenos empíricos por meio da experiência dos sentidos físicos que a tradição do pensamento renega. Quando aprendemos que mente e corpo são uma só coisa, deixamos de hierarquizar essa relação, evitando colocar a mente (alma) acima do corpo (encarnação).

Por outro lado, embora ainda seja comum se crer no cérebro como um imenso aparelho de controle, com programas e aplicativos operados por um sujeito (alma, espírito, personalidade, sujeito), as neurociências vêm demonstrando que o “eu” não é mais do que uma rede de sistemas cerebrais que a mente se esforça para nos fazer crer que se trata de uma unidade. Os neurocientistas estão exorcizando o antigo fantasma platônico que respondia pela alma da pessoa, revelando-nos não haver nem sequer um setor no cérebro responsável por examinar fatos e tomar decisões para o restante da mente executar.

Cada um de nós sente que existe um “eu” único no controle. Mas essa é uma ilusão que o cérebro se esforça arduamente para produzir, como a impressão de que nosso campo visual é rico em detalhes de ponta a ponta. (Na verdade somos cegos para os detalhes fora do ponto de fixação. Movemos rapidamente os olhos para o que quer que pareça interessante, e isso nos leva a pensar enganosamente que os detalhes estavam lá o tempo todo.) (PINKER, 2004, pp. 69-70)

Do mesmo modo como nossa visão não é única, mais unificada pelo cérebro, também nossas redes neurais não comportam um centro que poderíamos denominar de “eu”. Temos em nossa composição física, da qual participa a estrutura cerebral, um conjunto de sistemas que atua aproximadamente de modo harmônico. A vontade é a força gravitacional que junta os pedaços quando precisamos executar uma tarefa, fazer um plano ou pensar sobre algo que sustente nossa vida. Além disso, o corpo também se encarrega de registrar em suas memórias afetiva e intelectual as sensações individuais e as interpretações que compartilha com a comunidade, de modo a relacionarmos-nos com os outros. Está tudo encaixado como em um automóvel, que funciona bem ou mal, por meio do conjunto mais ou menos organizado de suas peças e partes: o *id* é o motor energético da vida; enquanto o *ego* é o chassi que sustenta a vistosa lataria do *superego*; mas o motorista...: apertem os cintos que o sujeito sumiu!

Nosso corpo é um arranjo extraordinariamente improvável de matéria, com muitos modos de as coisas darem errado e apenas alguns de darem certo. Estamos fadados a morrer, e somos inteligentes o bastante para saber disso. Nossa mente é adaptada a um mundo que não existe mais, propensa a equívocos corrigíveis apenas com uma árdua educação, e condenada à perplexidade diante das questões mais profundas que podemos formular. (PINKER, 2004, p. 332)

A partir da segunda metade do século XIX e ao longo do século XX, a ciência e a filosofia produziram imensas desilusões quanto a posição da humanidade diante do mundo natural. Darwin nos tira de uma antiga categoria especial, na qual acreditávamos ser a imagem e semelhança da divindade, e nos recoloca no mundo como outro bicho qualquer igualmente sujeito a evolução; Marx complementa a tarefa democratizante do iluminismo destruindo as ilusões da sociedade ocidental acerca da mão invisível do capital que a tudo regularia naturalmente; Nietzsche desconcerta a lógica, surpreende a ciência e a filosofia demonstrando serem compostas de interpretações e discursos de

convencimento; e Freud dá continuidade à desconstrução do sujeito que se julgava uma unidade, independente do mundo e do próprio corpo, agora transformado em um acúmulo disforme de traumas e tabus.

Neste século XXI precisamos pesquisar com mais humildade os limites de nossa capacidade de conhecer. O mundo se transformou em uma cornucópia de diversidades terminando por implodir as ingênuas ideias acerca das identidades. Acabamos por descobrir que o verdadeiro conhecimento só provém do conhecimento de diferenças.

Mas, instruir alguém para ler o diverso em um fundo de identidades não é tarefa fácil, se levarmos em conta que a escola – a instituição institucionalizante – e o senso comum dedicam-se exclusivamente a ensinar apenas o reconhecimento de padrões, ordens, leis e identidades como valores universais imprescindíveis à reprodução cultural e social. Porém, na coletividade em que tudo é idêntico, homogêneo, permanente e fixo não é possível gerar novo conhecimento. Como a realidade é fluída e semovente, interpretar o mundo somente por meio de ciências exatas⁴ é um enorme risco para a sobrevivência da sociedade.

O mundo real é composto de indefiníveis graus de diferenças que coabitam em inconstante conflito. A diversidade é o estado natural de um mundo em que tudo se move, tudo flui. Daí provém o horror ontológico que se abate sobre a tradição filosófica e científica, pois ao mover-se sobre si mesmo o real nunca permanece idêntico a modelos exatos, transformando-se em algo que está sempre ‘vindo-a-ser’ outra coisa, retorcendo sua ontologia tão radicalmente que impede o estabelecimento de uma essência.

O conceito se abstrai, o real se experimenta – são sons que se ouvem, movimentos que se percebem, aromas que se sentem, imagens que se veem. Há sempre uma cumplicidade congênita entre a imagem (aparência) de um fenômeno e a sensibilidade de sua apreensão. “O sensível é imagem: ambos, a imagem mimética e o fenômeno sensível, têm a marca de uma deficiência ontológica. A filosofia começa [com Platão] exatamente no reconhecimento da deficiência do sensível e acaba no seu esquecimento”. (MUNIZ, 2010, p. 34)

O sensível (conjunto dos fenômenos estéticos que fluem com o real) foi constante e sistematicamente denunciado, desde Platão até a modernidade filosófica, devido ao fato de seus eventos virem à cognição por meio de experiências imagéticas, sonoras, cinéticas, táteis, palato-olfativas ou hápticas, mas nunca por meio de conceitos. Assim, o pensamento tradicional entendeu que as manifestações sensíveis do real são ontologicamente deficientes, por não se traduzirem em conceitos. Segundo os antigos, os fenômenos sensíveis não comunicam o ser, mas apenas uma

4 Do latim *exactus*, esta palavra é composta pelo prefixo *ex* (fora, ausente, negação) e pela raiz *actus* (ato, ação, movimento) e significa etimologicamente “inatividade”, “fixidez” “ausência de movimento”, “rigor”, “imobilidade”. Algumas ciências são consideradas ‘exatas’, porque não se referem diretamente ao mundo real, mas à rigidez de seus métodos de interpretação, que visam o estabelecimento de ordens, padrões e leis universais. Conceitos e equações não podem ser ‘mexidos’, ‘modificados’, sob pena de perder validade dentro do sistema a que pertencem. A ‘exatidão’ não é certeza de conhecimento verdadeiro, pois pode significar em muitos casos a petrificação de interpretações, dogmatismo, dificultando o reconhecimento das transformações e da fluidez do mundo natural e cultural.

aparência do ser; não contêm a verdade, mas apenas uma aparência da verdade – não pode gerar um conhecimento, mas apenas a aparência de um conhecimento (*pseudos*).

Entretanto, a velha crença de que o conhecimento verdadeiro só se compõe de conceitos abstratos controlados pelo método da lógica, não mais se aplica na contemporaneidade. Hoje, já admitimos que o corpo humano é uma coisa do mundo real, com potência cognoscente capaz de constituir conhecimentos eficientes, a partir de suas relações fisiológicas com outras coisas que também habitam o ambiente real. O “equipamento para sentir, tocar, apalpar é anatomicamente o mesmo equipamento para se fazer coisas, agir no ambiente” (SANTAELLA, 2006, p. 45). A mesma coisa-corpo que sente é também o mesmo corpo-coisa que pensa.

A coisa não surge mais como um subjacente (um *hypokeimenon*) que pode funcionar como um suporte de predicções, mas como algo que aparece sensivelmente. Nas palavras de Heidegger: ‘A coisa é o *aistheton*, aquilo que é apreensível nos sentidos da sensibilidade por meio das sensações.’ (...) pensar a coisa como aquilo que é acolhido pela *aisthesis* é algo que cabe tanto para um carro, para uma bacia de barbeiro quanto para uma escultura clássica. Todas as coisas possuem indiscriminadamente uma dimensão sensível. (CASANOVA, 2010, p. 157)

A “coisidade” do mundo implica sua natureza estética, como também induz o cognoscente a inferir conhecimentos a partir de experiências sensíveis que só podem ser realizadas a partir de sua encarnação. A acusação de que as percepções corporais são vagas, ambíguas e semoventes, de fato se torna um elogio e uma constatação de sua eficiência cognitiva, na medida em que a realidade do mundo que precisamos conhecer também é ambígua, obscura, vaga e está sempre em fluxo.

Essa lógica da descoberta das forças pressupostas pela fraqueza corporal também é captada pela noção posterior de Merleau-Ponty da ‘carne’. Se o corpo compartilha a corruptibilidade das coisas materiais e pode ser caracterizado como ‘carne’ (o nome pejorativo tradicional de São Paulo e Agostinho), essa visão negativa da carne é transformada a fim de louvar e de explicar a capacidade especial do corpo para apreender o mundo das coisas sensíveis e comungar com ele, já que sua carne é sensível e também sensiente. (SHUSTERMAN, 2008, p. 96)

A coincidência qualitativa entre o real e nossa sensibilidade corporal se explica pelo fato da carne do mundo estar em nossa carne – a carne do mundo cria a nossa carne. Captamos sinais do mundo porque são feitos da mesma natureza de nosso corpo e ao conhecê-los, carnalmente, conhecemos a nós próprios.

As neurociências vêm avançando com desenvoltura em constatações científicas acerca da natureza do pensamento e dos mecanismos de produção de conhecimentos (a cognoscência), que confirmam seguidamente a encarnação da mente e sua corporificação. A partir da especialização cerebral, por exemplo, já se pode afirmar com algum grau de segurança, que o conhecimento experimental (perceptivo, sensível, estético) demanda mais espaço e energia para ser produzido

e memorizado, do que o conhecimento simbólico de representações semióticas, porque a biologia humana entende ser esse investimento evolutivamente mais vantajoso.

Segundo os mais recentes estudos sobre a economia energética do corpo humano, sabemos que o cérebro se utiliza de 20% do oxigênio corporal e 25% do oxigênio inalado na respiração. Porém, em relação ao corpo humano, o cérebro representa apenas cerca de 2% (dois por cento) do peso total. Este imenso gasto energético exigido pelo cérebro fica mais impressionante quando as neurociências afirmam atualmente que os movimentos, percepções, sensações, emoções e sentimentos registrados na memória de longo prazo ocupam a quase totalidade das áreas cerebrais (córtex, neocórtex, amígdala, corpo estriado, vias reflexas e cerebelo), enquanto que apenas um campo cerebral (lobo temporal medial) é destacado para gerar memórias de longo prazo relativas à interpretação de fatos, eventos e símbolos semânticos (linguagens e sistemas de signos). Em síntese, a natureza nos diz por meio dessas relações de proporção energética, que a atividade cerebral humana mais fundamental para o entendimento mundo é a cognição estética.

COGNIÇÃO ESTÉTICA

Quando se fala de superstição dos lógicos não deixo nunca de insistir num fato que as pessoas que padecem desse mal não confessam senão através de imposição. É o fato de que um pensamento ocorre apenas quando quer e não quando “eu” quero, de modo que é falsear os fatos dizer que o sujeito “eu” é determinante na conjugação do verbo “pensar”. (NIETZSCHE, 1977, p. 32)

É curiosa a insistente fé dos que se acreditam portadores de um “eu” no comando de seu corpo. Eles não percebem que nunca são senhores em sua própria casa – esquecem-se de que até mesmo seus pensamentos ditos racionais não lhes ocorrem segundo suas deliberadas vontades. Ora, se as ideias não vêm ao racionalista quando ele as evoca, onde se encontra seu fabuloso domínio metódico que pretensamente exerce sobre suas pulsões carnisais?

Em pleno século XVII, Espinosa já desconfiava do *cogito* cartesiano e vivia um legítimo dilema filosófico, pois sendo obrigado por seu tempo e cultura a considerar o fator divino na origem e fim do pensamento humano, mesmo assim emprestava às percepções sensoriais muito mais valor cognitivo do que seus contemporâneos e pósteros ousaram atribuir. Em Espinosa, a importância do corpo humano para a cognição se deve à sua aptidão de afetar e ser afetado.

Ora, quanto maior essa aptidão afetiva, maior é a capacidade da mente de pensar várias coisas simultaneamente, e, por conseguinte, de compreender-lhes as relações de conveniência, diferença e oposição. (...) Com efeito, ser afetado não significa, em si, padecer. Muito pelo contrário, quanto mais a aptidão do corpo a ser afetado é reduzida, mais o corpo vive num meio restrito, insensível a um grande número de coisas, às múltiplas distinções delas: esse corpo não sabe responder, senão de maneira unilateral, às solicitações de seu meio exterior, aos problemas que o mundo lhe põe. (SÉVÉRAC, 2009, pp. 23-24)

O elogio à apatia (*a + patheia* = ausência de sensação) racionalista, ou seja, a busca cartesiana por uma anestesia dos sentidos requerida por uma razão que acredita pensar melhor quando livre das exigências da carne, começa a ser questionada em Espinosa, que vinculava esse hábito reflexivo a um ódio subliminar proveniente da rejeição judaico-cristã ao corpo, que radicalizou o ascetismo filosófico no medievo e na alta modernidade.

Uma vez criado à margem de seu tempo e lugar, Espinosa foi educado de modo excepcional, adquirindo certa sensibilidade capaz de enxergar de fora o absurdo assumido por aqueles que acreditavam pensar, apesar do corpo. Espinosa não pode compactuar com isso, pois ele crê haver no corpo humano uma imensa potencialidade cognitiva a ser desenvolvida a partir dos afetos provenientes das experiências boas e ruins, jubilosas e dolorosas que ocorrem na vida de cada um.

O abandono das exigências do corpo e a negação do movimento do mundo são requisitos elementares para a razão tradicional pensar a verdade. Mas é justamente essa ilusória autonomia em relação à realidade que desperta os monstros que habitam os sonhos da razão. Os conceitos racionais obedecem mais aos processos lógico-semióticos da linguagem, do que a uma eventual simetria com o mundo, gerando curiosas distorções sobre a realidade para permanecer válido dentro de seus parâmetros linguísticos – daqui é que surgem os paradoxos. A experiência afetiva, diferentemente da reflexão filosófica, desenvolve conhecimento eficiente acerca do mundo sem conceituá-lo, sem produzir o duplo da representação que desloca o pensamento do mundo sensível e o exila em planos de abstrações, onde habitam monstros inomináveis – a natureza não produz paradoxos.

Um dos fatores que demonstram a independência do conhecimento estético em relação ao conhecimento lógico-intelectual está no fato de que o conhecimento sensível é experimental e extrasemiótico⁵. Como criadora de cognição estética, a experiência corporal difere qualitativamente da conceituação, pelo fato de gerar conhecimento inconcebível⁶, que não pode ser traduzido em discurso. A experiência estética não gera um conhecimento sintético, nem analítico, pois ao ter início no mundo sensível, o apreende sem mutilá-lo em partes, sem retirar do real seu movimento inconstante, sem gerar um duplo fantasmagórico que o substitui semioticamente.

Como habitantes do mundo, nossos corpos sempre estão em relação com as outras coisas – a tal encontro denominamos ‘estese’ ou estesia; essa é uma relação cognoscente, tanto quanto a ‘semiose’ produzida pelo encontro lógico do conceito com seu intérprete. Embora nossa percepção seja limitada, fazendo com que nossa relação com as coisas seja parcial, um conceito também não representa mais do que um pálido reflexo do objeto que significa; por conta disso, qualquer cognição é relativa e precária – o que nos obriga a combinar sensibilidade e racionalidade para melhorar nossas chances de conhecer o mundo.

5 Conhecimentos produzidos pela percepção estética, sem a contribuição de qualquer linguagem codificada; cognição produzida sem signos.

6 Conhecimentos que não podem ser conceituados, nem transformados em conceitos (concepção de ideias). São provenientes de experiências pessoais, também conhecidos como “conhecimentos implícitos”, que não podem ser comunicados por uma linguagem codificada.

Quando focamos as coisas com nossos olhos antropocêntricos imaginamos poder conhecê-las completamente, porém, sem ter condições de sair de nossa condição humana para percebê-las por outros ângulos, ficam patentes nossas características cognitivas. As coisas existem, dentre elas nossos corpos, porém, não há como transformar em conhecimento uma coisa em si (como ensina Kant). Desse modo, também nós, como coisa do mundo, jamais nos conheceremos completamente. Por isso, o objetivo tradicional da filosofia, de “conhecer a si próprio”, é um pomposo mito socrático, jamais alcançável em sua plenitude.

Como coisa do mundo, nosso corpo guarda em si mesmo uma ciência que também existe no real, o que permite nos comunicar com outras coisas quando nos relacionamos com elas – dessa comunicação emerge o conhecimento humano do mundo. Entretanto, quando antropologizamos o real, duplicando-o na forma abstrata de um conceito, transformamos nosso conhecimento relativo em ‘exato’ – receita pronta para as utopias filosófico-científicas.

O que o nosso tempo requer é uma elaboração mais carnal do conhecimento, que leve em conta a dimensão perceptiva de toda apreensão de informações. O humano não se desencarna para pensar, mas pensa com a carne de seu corpo. O duplo da representação semiótica não é a essência do mundo real, mas apenas signos compartilhados por usuários de uma linguagem.

A essência das coisas é impenetrável, certamente, mas pela pura e simples razão de que não existe essência. Por que correr atrás do que não existe? A teologia e noventa por cento da filosofia – toda filosofia oficial... – enganam-se ao querer construir castelos com ficções, vento, fantasmas, *flatus vocis*. O mundo se capta exclusivamente com os cinco sentidos. (...) Os cinco sentidos são menos enganadores do que limitados em suas possibilidades. (ONFRAY, 2008 B, p. 235)

A gramática da linguagem verbal sempre foi gêmea monozigótica da lógica clássica, que ainda alimenta os métodos teórico-filosóficos de muitos pensadores, emprestando à palavra o poder de descrever a verdade perseguida pelos filósofos. Mas a palavra é esse vento sonorizado que anima fantasmas, ficções e conceitos – cria castelos de sonhos que os metafísicos chamam de mundo das essências. Assim, a lógica forma as regras do jogo gramatical e matemático, do qual os pensadores se valem para simular o mundo real na forma de duplos padronizados – as representações. Segundo HERWITZ, Wittgenstein propõe um exercício de descrição (“Descreva o aroma do café”), perguntando, então, o que está em jogo no fracasso em fornecer a descrição.

Pode-se, claro, começar a preencher a falta dessa descrição. Pode-se falar no perfume queimado do café, e, além desse perfume, podemos falar no amargor das sementes, podemos comparar o café ao alcaçuz, ao chocolate, ao chá, falar em sua qualidade estimulante. No entanto, a certa altura, a linguagem se detém diante do portal da experiência. Ou você conhece o aroma, ou você não o conhece. (2010, p. 154)

Conhecer, portanto, não é apenas dominar conceitos, memorizar representações e nomear as ideias que fazemos das coisas. Ou seja, a cognoscência depende dos afetos gerados pela experiência cotidiana do corpo, pois as linguagens – especialmente a verbal e a matemática – só podem dizer parte do que já é conhecido de todos, de vez que as palavras (e as equações) só cumprem seu papel, porque nossos mortos lhes conferiram sentido no passado.

Por outro lado, a estética como atividade cognitiva é um modo experimental de conhecer, devido a seu caráter relacional, mediado pelo corpo. Passar pela experiência de algo, ou seja, submeter-se ao atrito com o mundo é apaixonar-se⁷ – disso é que se trata a cognição estética.

Experiência entende-se aqui como o constituinte do agir humano (...) que aponta para a indeterminação e a surpresa, logo, para a criatividade. A experiência faz-se visível na vontade do homem de singularizar-se, em suas escolhas e no seu potencial de transformação e passagem. (SODRÉ, 2014, p. 253)

“Experiência” é uma palavra que provém do latim *experire*, que então significava “aquilo que afasta o perigo”. Obviamente, se trata de atitudes, posturas e pensamentos que evitam a ocorrência dos erros e falhas. “Experiência”, portanto, é a construção de um conhecimento eficiente sobre o funcionamento do mundo, das coisas, de modo a afastar o malfeito e o fracasso. A estética, como conhecimento, provém das experiências sensíveis entre o real e o nosso corpo. Não sendo teórico, o conhecimento advindo da estética resulta de um processo de cognição que precisa ser incorporado, a fim de que o conhecimento sensível se complete. A estética não lida com a verdade como revelação, dedução silogística ou adequação do pensamento ao real, mas como os rastros sensíveis da presença do real na memória afetiva do corpo.

Pelo fato de constituir-se a partir das relações somáticas entre os corpos, poderíamos chamar a estética de uma espécie de ciência da imanência. O estudo da estética e, mais especificamente, da arte, requer um gesto de rompimento em relação à tradição do idealismo filosófico.

Compreender-se-á a partir daqui a que ponto o projecto de consagrar ao estudo da sensibilidade uma ciência autônoma, a estética, representa uma ruptura decisiva relativamente ao ponto de vista clássico, não só da teologia, mas de toda a filosofia de inspiração platônica. Devemos medir bem a ruptura: o objeto da estética, o mundo sensível, *não tem existência senão para o homem*, este é, no sentido mais rigoroso, próprio do homem (FERRY, 2003, p. 40).

Em função de sua liberdade com relação à abstração, a estética é uma forma de humanismo. Quando deixamos de buscar “lá fora”, “noutro mundo”, o sentido de nossa existência e aceitamos nossa finitude e imperfeição, cortamos as asas metafísicas que um dia a tradição nos impingiu ao

7 Proveniente do grego *pathos*, a ‘paixão’ passa ao latim como *patio*, para significar a capacidade de sentir, sofrer, suportar, aguentar... a carga emocional positiva ou negativa imposta sobre nós, por algo ou por um evento que nos comove até o íntimo, arrastando-nos para uma existência paralela ao *logos*, na qual nos tornamos ‘pacientes’ (*patio*) de sentimentos muito pouco compreensíveis, mas fartamente perceptíveis do ponto de vista estético. Paixão é o resultado cognitivo de uma experiência.

preço de nossa permanente impossibilidade de voar. Libertamo-nos das ideias de exatidão, assim como dos grilhões dos conceitos universais, para gozar a vida singular e própria de cada um, enquanto os anos nos permitem construir uma felicidade terrena. Quando abandonamos a ascese intelectual e deixamos de imitar os deuses que conhecem as coisas em si, então nos reencarnamos em nossos próprios corpos e assumimos resolutamente nossa precariedade humana. A estética é a ciência dos corpos reais.

Como o real existe em fluxo e parte de seu conhecimento implica a construção de verdades, é óbvio supor que a verdade também precisa fluir, equivocarse, para manter-se válida. Mas, quando as representações semióticas se cristalizam em discursos gráficos, deixam de ser eficientes adequações ao real, pois correm o risco de se identificarem com o passado e se transformarem em curiosidades arqueológicas.

A verdade só é importante para certos tipos de conhecimentos que dependem da estabilidade dos significados das formas simbólicas de linguagens da cultura. A cognição estética não deriva de significados pacíficos apreendidos coletivamente de textos semióticos, mas diretamente dos corpos reais que afetam a sensibilidade humana. A estética não gera conhecimentos baseados em signos codificados, pois sua cognição não é uma adequação do pensamento organizado ao real, mas a percepção de um sintoma da presença do real.

Estese é a operação sensível que ocorre no momento da formação de uma cognição estética. Esse movimento sensorial emerge de uma tensão entre os corpos, e desse abalroamento sensível surge a percepção da presença dos corpos, isto é, o conhecimento da alteridade do mundo. Aqui não está em jogo a verdade, mas a aparição do fenômeno, sua vibração diante da sensibilidade da carne, que fornece a impressão de realidade e sussurra em nossa memória afetiva um eco da existência da coisa – sinais sensíveis de sua passagem pela nossa estesosfera.

As cítaras indianas possuem duas camadas de cordas. A camada superior é tocada pelo artista. A camada inferior nunca é tocada por ele. Ela vibra harmonicamente pelo poder do toque da melodia que sai da camada superior. Metáfora do corpo. O poeta fala [a arte se manifesta]. Sem argumentos ou provas, o corpo vibra. Essa vibração é a evidência de que o poeta [a arte] falou a verdade que dormia dentro do corpo (ALVES, 2011, p. 18).

A estética não é um conhecimento que diz as coisas; ela não diz o ser, ela não estabelece essências – não há sentido produzido por uma cognição sensível. O conhecimento estético, por assim dizer, se constitui da memória de imagens análogas às coisas que afetam a sensibilidade do receptor. A presença das coisas dispensa a sua representação por um signo que diga suas essências; a cognição estética age como os poemas que nada dizem, mas são eloquentes. “O certo seria reconhecer aqui aquilo que os lógicos chamam de falácia categorial: ‘dizer’ não é um verbo que se aplique a poemas, assim como o verbo ‘morrer’ não se aplica a uma pedra. Poemas enquanto poemas não dizem nem deixam de dizer coisa alguma” (CÍCERO, 2012, p. 113).

A arte da poesia consiste em transformar a palavra-signo em palavra-coisa, emprestando ao som das palavras mais realidade do que aos seus significados. Ao coisificar a palavra o poema retira dela sua obrigação de 'dizer' as essências, mas lhe oferece em troca a eloquência dos elementos existentes no real, permitindo assim, que a coisidade da palavra (seu som) nos comova e nos apaixone. O poeta, então, é aquele que retorna de onde veio a palavra-signo e apaga o rastro de seu significado consciente para resgatar o destino do fenômeno vocal, como emanção da carne dos homens – do grito, do canto. Ao retirar da palavra seu caráter simbólico, o poeta a transporta para a zona estética da cognição.

Conhecer, assim, deixou de ser o derradeiro exercício de nomear conceitos e internar proposições lógicas na busca por verdades abstratas, como representações *exatas* do real e do imaginário. Conhecer não é apenas inteligir as narrativas das leis e padrões invisíveis que determinam de fora a existência das coisas. Conhecer não é mais impregnar-se de signos e atribuir-lhes significados.

O conhecedor não é mais aquele que se pensa inteligente. Inteligir não é sinônimo de conhecer, mas apenas parte da operação cognitiva – do latim *inter + legere*, inteligência é a capacidade de ler o significado interno dos signos. Por seu turno, a cognoscência – capacidade humana de conhecer – demanda educação estética e intelectual em consonância, de modo que permita a pessoa organizar informações de caráter sensível e lógico, simultaneamente.

O corpo é um grande aparato cognoscente, cuja sensibilidade precisa ser educada, de modo que possa processar melhor as informações de caráter estético e lógico. A cognoscência, mais do que a inteligência, é a ideia contemporânea do que se entende por sapiência, porque reúne os aspectos estético e lógico da cognição humana, a partir da afecção sensível dos sintomas do mundo e da análise lógica dos padrões que representam a realidade sob análise.

Sapientia é conhecer a vida pela boca. É assim que a criancinha conhece o mundo, misticamente, de olhos abertos, a boca sugando o seio da mãe. Seio: primeira e inesquecível metáfora para o mundo. O mundo tem de ser um objeto de deleite. (...) Os olhos são amantes apolíneos: sentem-se felizes em contemplar de longe o objeto amado. Mas a boca é dionisíaca: precisa *comer* o objeto amado... (ALVES, 2011, p. 58)

Diferentemente do inteligente, o sábio (ou cognoscente) é o que saboreia, prova, incorpora, experimenta o mundo por meio de seus sentidos físicos; ele olha, ouve, cheira, tasteia e degusta o real de modo a trazê-lo para dentro de si, para formar sua memória estética, sempre pessoal e singular. Por isso, sempre há algo de inapreensível e incomunicável na sabedoria.

O campo da estética é justamente o conjunto das experiências saborosas que acumulamos na vida e transformamos em conhecimento do mundo real que nos envolve (e nos contêm). Como nos lembra Wittgenstein, a certa altura a palavra se cala diante do mundo, o que nos obriga a avançar com outros saberes, completando assim o exercício da cognoscência.

Sapere, termo latino, tem o duplo sentido ao significar o saber e o sabor das coisas. Por seu turno, *sapientia* traz o sentido de um conhecimento saboroso. Experimentar o sabor do mundo não significa um empreendimento sempre auspicioso – há sabores ruins! Porém, o corpo, essa coisa viva, usa os olhos para ver o fruto, o tato para alcançá-lo e o gosto para comê-lo – a palavra que nomeia a fruta pouco importa para conhecê-la. “A falta de clareza e distinção das palavras da *sapientia* não se deve a um defeito de comunicação que pode ser corrigido. Os sabores são, essencialmente, segredos, incomunicáveis. O objeto da *sapientia* está além das palavras”. (ALVES, 2011, p. 59)

Portanto, nem sempre conhecer é colocar em palavras impressões abstratas acerca de um fato real ou imaginário. Conhecer é traduzir em sensações trazidas pelos sinais estéticos gerados como sintomas do real. Traduzir é interpretar sinais estéticos ora em afetos, ora em manifestações de padrões e leis, que permitem elaborar modelos lógicos (conceitos) conversíveis em representações semióticas, pelas linguagens da cultura. O perigo reside quase sempre nas interpretações oficiais, cristalizadas pela tradição, que impedem a liberdade de traduzir as informações estéticas e lógicas capturadas do real, com mais criatividade e liberdade.

Conhecer não é explicar; é interpretar. Mas é ingenuidade pensar que uma única interpretação do mundo seja legítima. Não há interpretação justa; não há um único sentido. A vida implica uma infinidade de interpretações, todas elas realizadas de uma perspectiva particular. (...) O que também implica a coragem de assumir que não há verdade universal e que não tem sentido procurar estar de acordo com a maioria... (MACHADO, 2002, p. 94)

Explicar⁸ é um modo de abstrair a realidade, uma característica do conhecimento lógico, que serve para ordenar, classificar e encaixar o fenômeno numa longa cadeia do ser, de que os humanos se utilizam para o domínio do real. A melhor explicação (ou seja, a melhor abstração) que se adequa à estrutura do real ganha o adjetivo de “verdade”. No entanto, nenhuma verdade construída a partir dos mecanismos silogísticos da lógica corresponde legitimamente ao real, de vez que a realidade é composta de coisas singulares, existentes por si mesmas, sobre as quais a verdade abstrata da lógica não tem qualquer controle.

A arte lida com as coisas reais e existentes, por isso mesmo sempre se bateu contra a verdade vista como uma representação abstrata do real, uma interpretação oficial, que se torna um instrumento de controle social, em função de algum sistema de poder. A estética (arte) é um conjunto de conhecimentos sensíveis, cujo instrumento de aferição da realidade é o corpo humano. A estética produz conhecimentos fundamentalmente importantes para

8 Do latim, recebemos os termos *plici/plica/plicare*, que significam ‘pregar’, ‘prega’, ‘dobra’. De modo geral, as palavras que comportam essa raiz latina (*plici*) referem-se a algo que não é plano, nem liso, contendo dobras, protuberâncias, superfícies de difícil superação. Quando várias línguas neolatinas desejam significar alguma coisa de difícil execução ou de raro entendimento, utilizam-se da palavra ‘complicação’, cujo prefixo latino *cum* significa ‘junto com’ ou ‘ajuntamento’, permitindo designar algo ‘com muitas dobras’ ou algum tipo de evento, coisa ou ideia de difícil acesso, devido suas múltiplas características. Nesses casos, a demanda é pela diminuição ou eliminação das ‘dobras’ incompreensíveis, deixando de fora (*ex*) ou eliminando as *plici* – ‘explicação’. Porém, ao eliminar as características próprias de um fenômeno, de modo a “explicá-lo”, a lógica mutila o fenômeno, transformando-o naquilo que ele não é, abstraindo algo que é real, trocando a coisa, pela ideia da coisa, precarizando o conhecimento.

a humanidade, cabendo-lhe uma epistemologia especializada que dê conta de seu universo cognitivo e de suas relações com o conhecimento lógico-filosófico-científico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ruben. **Variações sobre o prazer [Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette]**. São Paulo: Planeta, 2011.

CASANOVA, Marco Antonio. **Heidegger e o acontecimento poético da verdade**. In: HADDOCK-LOBO, Rafael. (org.) **Os filósofos e a arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

CÍCERO, Antonio. **Poesia e filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

FERRY, Luc. **Homo aestheticus: a invenção do gosto na era democrática**. Coimbra: Almedina, 2003.

GALIMBERTI, Umberto. **Psiche e technè: o homem na idade da técnica**. São Paulo, Paulus, 2006.

HERWITZ, Daniel. **Estética: conceitos-chave em filosofia**. Porto Alegre: Arned, 2010.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MUNIZ, Fernando. Platão contra a arte. In: HADDOCK-LOBO, Rafael. (org.) **Os filósofos e a arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal ou o prelúdio de uma filosofia do futuro**. São Paulo: Hemus, 1977.

ONFRAY, Michel. **Contra-história da filosofia 1: as sabedorias antigas**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ONFRAY, Michel. **Contra-história da filosofia 4: os ultras das luzes**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

PINKER, Steve. **Tabula rasa: a negação contemporânea da natureza humana**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2006.

SÉVÉRAC, Paul. *in*: MARTINS, André. (org) **O mais potente dos afetos: Spinoza & Nietzsche**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SODRE, Muniz. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

SODRE, Muniz. **A ciência do comum: notas sobre o método comunicacional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

SHUSTERMAN, Richard. **Consciência corporal**. São Paulo: Realizações Editora, 2008.

Recebido em: 03/03/2021
Aceito em: 10/09/2021

DA ESTÉTICA DA PARTICIPAÇÃO À POÉTICA DE SI: ARTE E SUBJETIVIDADE A PARTIR DA OBRA DE LYGIA CLARK

Tiago Veiga Valdivieso¹

RESUMO: Este artigo relaciona a criação de Lygia Clark com perspectivas teóricas e conceituais sobre arte participativa e subjetividade. Descreve alguns conceitos estéticos, filosóficos e psicanalíticos (CAUQUELIN, 2005; NUNES, 1999; PAREYSON, 1989; ECO, 1986; MERLEAU-PONTY, 2004, 2011; GUATTARI, 1987, 1992) e os discute com uma pesquisa documental em textos elaborados pela própria artista, bem como dados de revisão da historiografia e crítica de arte (CLARK, 1980, 1998a, 1998b; FABBRINI, 1994; PEDROSA, 1986; GULLAR, 1985, 1999). Um campo artístico participativo surgiu como parte de um momento histórico, mas Lygia Clark estabeleceu o encontro com uma outra ética possível sobre os processos de subjetivação. As noções de interpretação e abertura da obra de arte permitem entender a participação como uma dimensão inerente à estética das artes visuais, efetivada em meados do século XX. Lygia Clark desvelou, no entanto, uma potência criativa que deveria ser buscada na própria vida por meio da proposição artística. Deste modo, a participação produziria seu próprio agenciamento, possibilitando aos participantes a construção de uma poética de si.

Palavras-chave: estética; subjetividade; teoria da arte; arte contemporânea.

FROM THE AESTHETICS OF PARTICIPATION TO THE POETICS OF SELF: ART AND SUBJECTIVITY TAKING INTO ACCOUNT THE WORK OF LYGIA CLARK

ABSTRACT: This Research Paper relates Lygia Clark's creation with theoretical and conceptual perspectives on participatory and subjectivity art. It describes some aesthetic, philosophical and psychoanalytic concepts (CAUQUELIN, 2005; NUNES, 1999; PAREYSON, 1989; ECO, 1986; MERLEAU-PONTY, 2004, 2011; GUATTARI, 1987, 1992) and discusses them with a documentary research in texts written by the artist herself as well as a review of historiography and art criticism (CLARK, 1980, 1998a, 1998b; FABBRINI, 1994; PEDROSA, 1986; GULLAR, 1985, 1999). A participatory artistic field has emerged as part of a historical moment, but Lygia Clark has established the encounter with another possible ethics on subjectivation processes. The notion of interpretation and opening of artwork let us understand participation as an inherent dimension to the aesthetics of the visual arts, carried out in the mid-twentieth century. Lygia Clark unveiled, therefore, a creative power that should be sought in life itself by means of the artistic proposition. In this way, participation would produce its own agency and enable participants to build a poetics of themselves.

Keywords: aesthetics; subjectivity; art theory; contemporary art.

¹ Licenciado em Artes Visuais pela Unespar-FAP (2013), Bacharel em Psicologia pela Faculdades Pequeno Príncipe (2019), Especialista em Psicologia da saúde e hospitalar (FPP, 2021). É professor do quadro próprio do magistério do Estado do Paraná, com atuação em serviço técnico-pedagógico na área de educação especial inclusiva. E-mail: tiagovaldivieso@gmail.com

INTRODUÇÃO

O contato com a obra de arte gera uma atitude por parte do espectador que se costuma identificar com um estado contemplativo. Este pensamento é um dos possíveis rumores teóricos que perpassam a noção de arte. Outras perspectivas, no entanto, permitem compreender a passagem de uma estética contemplativa para uma de dimensão participativa, requerendo novos olhares sobre as implicações filosóficas de tal transformação na experiência estética.

Neste estudo, é feita uma análise da produção e trajetória poético-reflexiva de Lygia Clark, uma artista que ajudou a inaugurar o registro da contemporaneidade na arte brasileira. Essa artista formulou propostas que romperam com o objeto estético institucionalizado, desenvolvendo o legado das últimas vanguardas artísticas do século XX.

A pesquisa teve como objetivo relacionar as concepções poéticas de Lygia Clark com perspectivas teóricas e conceituais sobre arte participativa e subjetividade. Deste modo, pretendeu responder às seguintes questões norteadoras: As formulações de Lygia Clark, tanto materiais quanto textuais, trazem uma originalidade no debate sobre a participação do espectador na obra de arte? O estudo da obra de Lygia Clark pode servir de referência para reflexões transdisciplinares que colocam em diálogo a arte e os processos de subjetivação?

O presente artigo é um recorte de trabalho monográfico, realizado para conclusão da licenciatura em artes visuais deste pesquisador, sendo reformulado para o objetivo mencionado. Parte-se de uma reflexão teórica que se utilizou de perspectivas estéticas, filosóficas e psicanalíticas (CAUQUELIN, 2005; NUNES, 1999; PAREYSON, 1989; ECO, 1986; MERLEAU-PONTY, 2004, 2011; GUATTARI, 1987, 1992) para discuti-las frente à pesquisa documental em textos da própria artista e uma revisão bibliográfica da historiografia e crítica de arte (CLARK, 1980, 1998a, 1998b; FABBRINI, 1994; PEDROSA, 1986; GULLAR, 1985, 1999).

ESTÉTICA E SUBJETIVIDADE: REFLEXÕES TEÓRICAS

Cauquelin (2005) incita a refletir sobre a constituição do campo artístico a partir do que denomina de teorizações. Para essa autora, as regras entendidas como limites e processos com características próprias que definem a especificidade e fundam a identidade da arte. Um exemplo dessa ideia pode ser encontrado na *Poética* de Aristóteles, cuja obra construiu um argumento de grande impacto para a reflexão sobre essa atividade humana.

Segundo Nunes (1999), a sociedade grega foi geradora da atitude interrogativa que se formou na filosofia em relação às coisas e aos valores. Posteriormente, essa mesma atitude foi transposta para o domínio artístico. Platão conseguiria “problematizar, isto é, *transformar em problema filosófico a existência e a finalidade das artes*” (NUNES, 1999, p. 8, grifo do autor). Por sua vez, Aristóteles foi o responsável pela “primeira teoria explícita da Arte que a Antiguidade nos legou” (NUNES, 1999, p. 8).

Para a filosofia clássica, a questão da arte possuía disposições e entendimentos diferentes conforme a perspectiva analisada. A acepção do termo tinha duas implicações: *ars* (ou *tékne*) e *póiesis*. A primeira seria a arte no sentido lato, como meio de produzir ou fazer bem uma determinada coisa: “é a própria disposição prévia que habilita o sujeito a agir de maneira pertinente, orientado pelo conhecimento antecipado daquilo que quer fazer ou produzir” (NUNES, 1999, p. 20). Como *póiesis*, arte é criação no sentido grego de dar forma à matéria que existe apenas em potência.

Desse modo, Aristóteles divergiu da doutrina platônica, cujo menosprezo às então denominadas artes liberais (pintura, escultura etc.) se tornou evidente, justamente por entendê-las como cópias das coisas do mundo sensível. Em Platão, as *ideias* seriam a verdade, a essência das coisas mesmas, possuindo um caráter imutável. O mundo sensível no qual o homem se situa tentaria imitá-las. As artes não fariam mais que reproduzir a matéria e assim perderiam a essência da qual esta participa. É como essência que a beleza universal se manifestaria, sendo belos apenas os objetos que participam daquela condição, cujo acesso à inteligência ocorre por meio dos sentidos. Excepcionalmente, as artes liberais conseguiriam comunicar essa mesma beleza (NUNES, 1999, p. 23).

Na doutrina platônica, a contemplação da beleza universal é dada pelo conhecimento teórico ou ideal, o qual estipula valores estéticos, espirituais e morais. Aristóteles faria mais uma virada conceitual que tem grandes implicações para a problemática que aqui se discute. A finalidade da arte, para este filósofo, seria o prazer que ela proporciona: “Não vai se tratar nem da utilidade, que era um dos critérios de avaliação da arte por Platão, nem de educação moral, nem sequer de um meio de se aproximar da verdade, mesmo que de longe. A arte é unicamente voltada para o deleite estético” (CAUQUELIN, 2005, p. 67).

Para Cauquelin (2005, p. 71), há uma diferenciação dessas ideias a partir de Kant, pois “o tema central da reflexão não é mais a obra, mas o processo interior que nos conduz a pensar que se está de fato diante de uma obra de arte”. Kant compreendia a arte como um modo de conhecimento diferente dos demais, que foram denominados de razão prática e razão pura. Cauquelin (2005) faz ainda um paralelo com a ideia de afastamento da arte da pragmática e da realidade em Aristóteles, e a suspensão do juízo que decorreria de Kant. O julgamento da arte, que seria uma produção afastada da realidade, necessitaria de um juízo também afastado. A satisfação desinteressada seria, portanto, o sentimento produzido pelos objetos artísticos, pois diante deles se produzem o prazer ou a insatisfação. Kant interrompeu de vez com as premissas de outrora que embutiam à arte relações de ordem moral ou espiritual. Deste modo, ele consolidou a atitude inteiramente contemplativa que os espectadores deveriam ter frente a uma obra de arte. “Agora, se a questão é se algo é belo, então não se quer saber se a nós ou a qualquer um importa algo da existência da coisa, e sim como a ajuizamos na simples contemplação” (KANT, 2002, p. 49).

É preciso considerar que o modelo teórico do qual Kant compreendeu o fenômeno artístico se circunscrevem às acepções de seu tempo sobre a beleza, cujo pensamento constitui uma sistematização da estética como um saber autônomo da produção social da arte. Pode-se perceber que a contemplação se vincula a um estado de acesso a uma filosofia do belo e da arte como campo particular de experimentação dessa faculdade. As teorizações sobre a arte foram em sua maioria produzidas nessa envergadura até a construção de outros referenciais decorrentes da necessidade de atualizar o pensamento conceitual às práticas artísticas vigentes e a novos paradigmas emergentes.

Conforme defende Pareyson (1989, p. 155, grifo do autor), “chega-se à contemplação através de um processo muito ativo de *interpretação*”. Com essa afirmativa, o autor desmistifica o pensamento que insiste em aliar a contemplação a um estado de total inércia ou mesmo de passividade. A problemática estética se daria na noção da receptividade. Executar, interpretar e avaliar a obra de arte seriam os atos que permitem ao sujeito alcançar a contemplação. A interpretação é um processo complexo, múltiplo e de infinidade. Essa postura perante a interpretação da obra iria influenciar outras pesquisas, em especial a teoria da obra aberta de Umberto Eco.

Desenvolvendo de fato um novo paradigma da obra de arte como objeto polissêmico e aberto à *completação* do público, Eco (1986, p. 22) entendia esse objeto como uma “mensagem fundamentalmente ambígua”, mas que, nas poéticas de seu tempo, essa mesma ambigüidade se tornou finalidade explícita da obra. A abertura se relacionaria com uma condição estética que certas práticas começaram a evidenciar naquele momento, tornando-as muitas vezes um programa operativo e poético. As alterações estruturais na produção artística são as que permitiram o surgimento de uma arte verdadeiramente interativa, não apenas no domínio da contemplação ou recepção. Essas práticas diferenciais nos modos de fazer arte relacionaram, na década de 1960, a participação do espectador com a obra e o seu ambiente, gerando situações perceptivas complexas e princípios de re-criação do objeto pelo outro.

Nessa direção, Pedrosa (1986) investiga um traço peculiar da arte daquele período quando aponta para a participação como característica presente na arte dos povos originários, cuja produção inspirou os artistas ocidentais. Segundo Pedrosa (1986, p. 222): “a arte dessas culturas não é uma arte de contemplação, mas ativa, participante, coletiva, e não substitui nada em nenhuma de suas manifestações”.

É justamente nesse ponto que o autor reconheceu a atitude de aproximação que os artistas de sua época estavam a procurar, pois essa nostalgia estaria ligada à “ausência de ressonâncias culturais coletivas acima do apelo estético de sua obra” (PEDROSA, 1986, p. 223). A obra de arte não conseguiria vencer o isolamento dado pelo gosto individual e transitório. O julgamento do belo seria um aspecto próprio da cultura ocidental, enquanto outros povos não fariam uso desses mesmos esquemas. Os africanos originários, dos quais os vanguardistas tomaram alguns modelos, “ao invés de julgamento, que ninguém lhes pede, o que fazem é verificar a participação do objeto” (PEDROSA, 1986, p. 224). Essa verificação se daria em um profundo sentido de coletividade social.

A partir de uma nova produção artística que emergiu no século XX, alimentada por perspectivas não eurocêntricas, houve um percurso rumo a perspectivas menos contemplativas. Para o autor, “o artista primitivo cria um objeto ‘que participa’. O artista de hoje, com algo de um desespero dentro dele, chama os outros a que dêem participação ao seu objeto” (PEDROSA, 1986, p. 225, grifo do autor). Na prática do artista ocidental, quando comparada às práticas de participação realizada por aquelas sociedades para a qual toda objetivação seria participativa, a participação do espectador na obra de arte seria apenas uma busca. No entanto, foi essa mesma busca que transgrediu alguns condicionamentos do fazer artístico e da compreensão estética daquele momento.

Percebe-se que a tendência levantada por Pedrosa se fortaleceu em algumas poéticas nas últimas décadas. Sobretudo, a partir dos anos 1990 surgiram novas propostas artísticas influenciadas pela chamada virada social (BISHOP, 2006), em que houve aproximações do fazer artístico com práticas críticas de intervenção comunitária focadas na produção de relações humanas e sociais com valor poético e político, constituindo a chamada estética relacional (BOURRIAUD, 2009). No entanto, compreende-se que a assimilação dessas práticas pelo sistema de arte, focadas no valor da documentação e registro do campo relacional para a manutenção da circulação e comércio dos objetos estéticos, é um ponto que se diferencia sobremaneira das propostas ligadas à chamada participação do espectador como aquelas desenvolvidas na arte brasileira pós-neoconcretismo.

Em termos filosóficos, o postulado participativo dispõe a recolocação do sujeito em estado de agir e de ser afetado. Isso implica entender que o espectador pode estar aberto a uma experiência que abarca o *mais de si*, que expande seus limites individuais e o posiciona em um mundo.

Merleau-Ponty (2011, p. 6) dá fundamentos para essa perspectiva: “o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece”. Esse autor trabalhou pelo deslocamento do primado da consciência como explicação ou significação do real. Sendo o pensamento objetivo um pensar sobre este mundo, faz-se necessário que se encontre o estado em que o próprio mundo se dá ao ser e enquanto este o tem em experiência. “É porque somos do começo ao fim relação ao mundo que a única maneira, para nós, de apercebermo-nos disso é suspender este movimento, recusar-lhe nossa cumplicidade” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 10). Seria necessário recusar a cumplicidade com o pensamento objetivo, expondo nisso a intencionalidade do ser que se dirige a algo além de si ou da sua consciência. O ser não está dado, mas é constituído nessa experiência-mundo e adquire sentido nessa tomada de posição, no seu engajamento. Para ele, ao estarmos no mundo, “estamos *condenados ao sentido*, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 18, grifo do autor).

A percepção é elaborada como modo primeiro da relação do ser com o mundo, estabelecendo também o corpo como primado da percepção. Esta não é uma ciência e nem sequer um ato, mas o “fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 6). Para esse intento, é preciso destituir o corpo construído pelo mundo objetivo (como um entre outros objetos) para revelar o sujeito que percebe e o mundo percebido.

Existe um paradoxo do ser no mundo: por se dirigir ao mundo, as intenções perceptivas e práticas do sujeito esbarram em objetos que surgem como anteriores e exteriores a essas intenções, mas que só existem para o sujeito enquanto suscitam pensamentos e vontades nele. “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 122). O autor tenta problematizar a dicotomia entre sujeito e objeto - tão cara para o pensamento moderno. O que permitiria superar isso, em sua concepção, seria justamente o reconhecimento do corpo e sua capacidade perceptiva.

Nessa relação entre objetos, o corpo não pode ser confundido como mais um no meio destes, pois tem suas particularidades de ser um *corpo próprio*. O que impediria o corpo dessa equivalência plena com os objetos seria o fato de ser a razão pela qual os próprios objetos existem. Além de tangível e visível, como os objetos também o são, o corpo é aquele que vê e toca. O corpo próprio também é aquele que se mantém sempre presente, enquanto o objeto pode ser deslocado de sua permanência para o sujeito. Essa permanência constante implica o corpo não mais como objeto no mundo, mas como meio de comunicação com este. O mundo também passa a ser tratado não “como soma de objetos determinados, mas como horizonte latente de nossa experiência” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 136).

Merleau-Ponty desenvolveu um paradigma do corpo que conduz a intersubjetividade à intercorporeidade. Para Alvim (2007, p. 16), “esse paradigma parte do corpo como sede do encontro sujeito-mundo, coloca a atividade perceptiva como experiência originária, anterior à reflexão. Ela não é a função da consciência nem do corpo, mas lugar do encontro”. Merleau-Ponty constrói uma matriz em que sujeito e objeto emergiriam sem oposição e estabelece o lócus em que todas as categorias podem surgir, ou seja, “coloca o corpo em uma categoria existencial” (ALVIM, 2007, p. 16).

Merleau-Ponty (2004, p. 17) reconhece que “o mundo é feito do estofo mesmo do corpo”. Ele considera o primado do corpo sensível que se oferece ao ser na sua imanência. O eu e o mundo sendo feitos da mesma carne podem permitir certa imbricação: “o corpo apresenta a reflexividade da consciência e a visibilidade do objeto” (ALVIM, 2007, p. 52). Ou seja, o corpo apresenta uma dupla possibilidade no fato de ser sensível e senciente – o que também lhe confere um privilégio total.

Segundo a concepção de Merleau-Ponty (2004), ver é equivalente a atingir as coisas, uma vez que é tanto uma operação quanto uma atuação, pois se entrelaça com o movimento. A totalidade do ser é dada pelo mundo visível e pelo mundo dos projetos motores. O vidente é assim imerso no visível por seu corpo. Em realidade, toda visão é um projeto de movimento. Para ele, o ser visível é condição humana, mas apenas a sua visibilidade não é suficiente. O que deve haver é uma visibilidade secreta dada por seu corpo que flui, cuja visibilidade das coisas atinge uma outra, a do re-cruzamento de olhares. É a constituição de um espaço de contato, ou seja, a emergência de uma intersubjetividade.

Desse modo, pode-se pensar na espacialidade de um outro que seria constituinte do eu, dando continuidade à relação entre sujeito e objeto para então chegar à relação entre sujeitos. O autor afirmava que o eu é um indivíduo inacabado e seu corpo é uma potência do mundo, assim como a posição do sujeito e do objeto sofrem uma implicação real porque “meu corpo é movimento em direção ao mundo, o mundo, ponto de apoio do meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 469). É essa inerência tanto ao corpo próprio quanto ao mundo que permitiria ao autor superar uma das maiores lacunas do pensamento objetivo - a questão da alteridade. Ao transformar as noções de corpo e consciência, recupera-se aquela visibilidade secreta mencionada, pois o outro só aparece para um corpo fenomenológico. E mais, seria como condição mesma de seu aparecimento. É no encontro de um sujeito que percebe ou um “sujeito pré-pessoal” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 469), reconhecendo a percepção como a experiência originária e anterior à constituição do eu, que o mundo se revela como parte de uma experiência na qual o corpo participa inevitavelmente e também na qual outros corpos podem se configurar. Passam a existir “seres que são ultrapassados por seu mundo e que, conseqüentemente, podem ser ultrapassados um pelo outro” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 473). Um mesmo mundo se partilha e é dado à participação.

Merleau-Ponty (2011) explica que o corpo percebido é cavado por um turbilhão, onde é atraído e aspirado. Esse corpo deixa de ser a posse de um indivíduo e passa a se fazer presente para outros seres. Assim outras condutas começam a se realizar. “O outro corpo já não é mais um simples fragmento do mundo, mas o lugar de uma certa elaboração e como que de uma certa ‘visão’ do mundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 474, grifo do autor). É com o corpo que se percebe o mundo e com esse mesmo corpo que o outro é percebido e vivido, talvez até como prolongamento daquele. Pode-se entrever que o sujeito é aquilo que é formado em relação ao mundo em sua radicalidade: um sujeito encarnado e que é atravessado por relações na medida em que participa de um mundo também sensível tal qual seu corpo. No espaço entre os corpos se engendra uma subjetividade que elimina o indivíduo acabado e demonstra sua abertura a outras subjetividades.

Pode-se encontrar no pensamento do psicanalista Félix Guattari (1992) uma nova maneira de pensar tal condição. Esse autor entende a subjetividade sendo produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais. A subjetividade não seria fixada e nem sequer existiria hierarquia nos seus registros semióticos. O que ocorreria de fato é uma tal pluralidade sem instância de domínio algum. A subjetividade possuiria essa caracterização a partir da irrupção de fatores subjetivos na atualidade, das suas produções maquínicas e do destaque de aspectos etológicos e ecológicos quanto à subjetividade humana.

A história contemporânea, para ele, reivindica a singularidade subjetiva. Singularidade, todavia, é o ponto nevrálgico que permite a Guattari (1992) defender uma nova concepção subjetiva em contraponto com o processo de homogeneização decorrente de parte das transformações as quais a sociedade se encontra, principalmente derivadas do capitalismo e das transformações tecnológicas contemporâneas.

As produções maquínicas se formulam no entendimento tanto de máquinas tecnológicas e de informação quanto de máquinas sociais ou equipamentos coletivos (GUATTARI, 1992). Todos esses criam suas enunciações que são agenciadas e ajudam a produzir a subjetividade. As máquinas “nunca funcionam isoladamente” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 320). Por isso, pode-se pensar em uma subjetividade maquínica, a qual é atravessada por cruzamentos de cadeias discursivas finitas e registros incorporais com virtualidades infinitas (GUATTARI, 1992). O autor afirma que “é nessa zona de interseção que o sujeito e o objeto se fundem e encontram seu fundamento” (GUATTARI, 1992, p. 37).

Um agenciamento de enunciação coletiva se dá nesse princípio da máquina. Segundo Furlan (2006, p. 116), para Guattari e Deleuze existem as máquinas abstratas e concretas. A primeira, também chamada de diagrama, é o princípio de direção ou organização de forças em um determinado contexto. Já as máquinas concretas seriam as formas em que esses diagramas se concretizam ou se atualizam por meio de dois esquemas - expressão e conteúdo. Nas formas de expressão teríamos os enunciados sobre um determinado assunto. Nas formas de conteúdo, aquilo que visibiliza esses enunciados. Por exemplo, no caso de um enunciado sobre a loucura, que seria a forma de expressão, tem-se o hospital, o médico e o louco como formas de conteúdo. O enunciado e sua visibilidade se constituem em forças heterogêneas. Nessa perspectiva filosófica de base psicanalítica, o ser e o mundo formam uma espécie de composição com a realidade por meio das intensidades das forças que a regem.

Esse tipo de pensamento é que permitiria colocar o problema da enunciação não apenas em alguns registros semióticos (principalmente os linguísticos), mas em “um conjunto de matérias expressivas heterogêneas” (GUATTARI, 1992, p. 37). Nisso aparecem as semióticas a-significantes como “composições de sentido que não remetem a nenhum significado que transcende o próprio ato ou suscitam interpretações” (FURLAN, 2006, p. 117). Há um verdadeiro plano de imanência que se elabora no confronto do ser com o caos, constituindo forças de velocidades infinitas que atravessam a vida em sua composição. A filosofia tentaria organizar o caos por meio de conceitos, enquanto a arte o faria por meio de sensações, perceptos e afectos.

Guattari (1992) reconhece que os componentes que concorrem para a produção de subjetividade são múltiplos e comportam os registros semiológicos significantes (como família e educação), os elementos fabricados pela mídia e aquelas dimensões a-significantes. Isso tudo para promulgar uma concepção de subjetividade que não é fixa, mas em constantes relações de alteridade, como “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial* auto-referencial em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (GUATTARI, 1992, p. 19, grifo do autor).

O que seria esse território?! Segundo Deleuze e Guattari (1997, p. 120, grifo do autor), “o território é de fato um ato, que afeta os meios e os ritmos, que os ‘territorializa’”. Há um território no momento em que o ritmo passa a ser expressivo. O efeito da arte, por exemplo, seria o território. No entanto, este deve ser entendido *em processo*, pois comporta a desterritorialização e a reterritorialização. Para Guattari (1992), a subjetividade busca um território existencial adjacente a universos incorporais como focos enunciativos que se projetam em linhas de virtualidade infinitas e desestabilizam qualquer fixação. Essas virtualidades podem e devem ser abertas a todo momento, permitindo não só que as subjetividades se produzam, mas que também possam formular seus territórios. O grande problema é que na sociedade contemporânea o capitalismo engendrou um modo de subjetividade serial com um paradoxo inerente, pois ao mesmo tempo em que provoca os processos de desterritorialização, tenta a todo custo anular esse aspecto fixando territórios universalizantes e não-singulares. É o que Guattari e Rolnik (1986) chamam de subjetividade capitalística. Todavia, os indivíduos e/ou grupos sociais veiculam seus próprios sistemas de modulação da subjetividade, ou seja, uma certa cartografia subjetiva com demarcações múltiplas que os posicionam em relação a afetos e angústias, bem como tentativas de gerir suas inibições e pulsões (GUATTARI, 1992). O que delimita um território existencial são os chamados ritornelos, que se constituem em módulos de intensidade com determinados modos de temporalização. “Outros ritmos são assim levados a cristalizar Agenciamentos existenciais, que eles encarnam e singularizam” (GUATTARI, 1992, p. 27).

Pensar o sujeito na contemporaneidade é se deixar absorver por uma condição de constante atravessamento que não comportaria mais a noção identitária única. A subjetividade seria a questão capaz de abarcar a multiplicidade do ser. Esse ser não é o indivíduo nem o sujeito pessoal, mas um componente imerso em fluxos criadores/criativos em sua própria subjetividade, que comportam e traçam variadas linhas de fuga, com todos os tipos de emissão de conteúdo ou enunciação. A subjetividade deve ser compreendida a partir de um “termo organizador das aberturas possíveis para o virtual e para a processualidade criativa” (GUATTARI, 1992, p. 44).

O grande intento de Guattari estaria na sua tentativa de passar de um paradigma cientificista para um paradigma ético-estético. O sentido de produção de subjetividade e a capacidade de reconectá-la a matérias tão diversas e não encaixadas em registros linguísticos, que ele chamou de semióticas a-significantes, permitem a ele ultrapassar certos limites e recolocar a arte como um dos aspectos constituintes de seu pensamento. Nas condições contemporâneas, conforme defende Guattari: “cabe especialmente à função poética recompor universos de subjetivação artificialmente rarefeitos e re-singularizados” (GUATTARI, 1992, p. 31).

Além da função poética, Guattari coloca a questão dos dispositivos de subjetivação e como eles podem sair daquela serialidade capitalística para entrarem em processos de singularização. Esses dispositivos poderiam existir em quaisquer escalas, na cidade e em jogos de linguagem. Para ele, esses dispositivos possuem uma emergência. “A única finalidade aceitável das atividades

humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo” (GUATTARI, 1992, p. 33).

O DISPOSITIVO LYGIA CLARK: RUMO A UMA POÉTICA DE SI

A obra de Lygia Clark pode ser entendida como esse dispositivo. A artista brasileira ganhou destaque no contexto do neoconcretismo, com importância internacional e histórica. Sua trajetória de ruptura com o objeto estético convencional e a entrega de novas proposições artísticas coletivas e participativas são um campo privilegiado para esta discussão. O neoconcretismo deixou no imaginário artístico brasileiro dos anos 1960 uma marca profunda ao aliar o trabalho experimental e a crítica contundente. Seus personagens estabeleceram posições precisas dentro do campo artístico. A inventividade daqueles artistas foi o uso da linguagem plástica como caminho de acesso a uma relação mais intensiva com o espectador, pois se pretendeu desenvolver justamente os problemas da própria criação poética no contexto de um discurso construtivo, em questões singulares sobre a expressão, a temporalidade, a espacialidade e a subjetividade (BRITO, 1985).

Lygia Clark apresentou em sua produção do início daquela década uma síntese reveladora desse momento e suas obras foram consideradas as grandes representantes da chamada teoria do não-objeto desenvolvida por Ferreira Gullar. Segundo esse autor, que também participou dos grupos artísticos de vanguarda da época, diante do espectador o não-objeto se apresentava “inconcluso” (GULLAR, 1999, p. 301), mas portando os meios de ser concluído por ele. A ação do espectador não vinha transcender a obra, mas ser incorporada nela mesma. Não a consumindo, mas a enriquecendo: “a obra é mais que antes” (GULLAR, 1999, p. 301). O não-objeto “reclama o espectador (trata-se ainda de espectador?), não como testemunha passiva de sua existência, mas como a condição mesma de seu fazer-se. Sem ele, a obra existe apenas em potência, à espera do gesto humano que a atualize” (GULLAR, 1999, p. 301).

Comentando os *Bichos* de Lygia Clark, Gullar também revelou a influência das obras da artista sobre suas ideias. Afirmava que o aspecto novo e importante desses trabalhos residia na modificação estabelecida entre a obra e o espectador, o qual foi chamado à participação ativa, “que não se esgota, que não se entrega totalmente, no mero ato contemplativo” (GULLAR, 1985, p. 253). Os *Bichos* foram realizados em 1959 e apresentados ao público pela primeira vez em 1960, na galeria Bonino, no Rio de Janeiro. Faziam parte de uma série com a qual Lygia Clark trabalhou até 1964, e se constituem de dobradiças de metal polido que tomam formas a partir da manipulação do espectador. Posteriormente, Clark prosseguiu com pesquisas a partir de metais flexíveis e borracha, na chamada *Obra mole*.

Apesar de Lygia Clark acreditar, em 1960, que se estabelecia uma “integração total, existencial” (CLARK, 1980, p. 17) entre o ser humano e o *Bicho*, a participação do espectador que a obra engloba tinha como característica ainda a dependência de um objeto. No decorrer do seu trabalho, Clark encontrou a medida capaz de enfrentar essa dualidade e contradição, superando o

objeto, pois desenvolveria as suas potencialidades através do ato que instaura a obra. Ela procurou, pois, revelar ao espectador esse fundamento e convidá-lo a fazer o mesmo. Assim, a guinada definitiva rumo à desmaterialização da obra de arte na poética de Lygia Clark foi dada com a chegada às proposições, termo amplamente utilizado por ela e por seu amigo e artista Hélio Oiticica, para revelar o caráter processual, aberto e convidativo à participação que não cabia mais no conceito de obra de arte. Segundo Fabbrini (1994, p. 92), nessas “proposições construtivas”, a obra acabada foi substituída pela “ação que nunca se perfaz” de participantes anônimos: a perda da “completeza” da obra levava ao aumento da “liberdade de participação do espectador-autor”.

Em 1963, Lygia Clark criou uma proposta radical que funcionaria como um grande epílogo de toda a sua trajetória subsequente: *Caminhando*. Essa foi uma proposição na qual a artista convidava o outro a se apropriar do fazer artístico, ao cortar uma fita de *Moebius*. Dessa forma, a obra se configura no ato de fazê-la. O corte deveria ser seguido até a chegada do ponto inicial, em que o participante escolhe a direção a ser tomada a fim de que a tesoura possa continuar seu percurso até o momento em que a fita não suporte mais nenhum corte e se desfaça em uma diversidade de tiras. A partir dessa proposta, ela passou por um momento de reflexão profunda e defendeu em textos a imanência do ato como única realidade plausível de ser entregue ao contato com o mundo e com o outro, uma guinada definitiva no entendimento de uma possível poética da participação (CLARK, 1980).

Cresceu assim a preocupação de Lygia Clark com o envolvimento ativo do público. Em 1966, essa participação que se realizou no objeto foi esgotada pela artista, que chegou ao corpo como devir da manifestação-arte. A fase inaugurada com *Nostalgia do corpo*, em que séries de objetos precários pretendiam com o toque-contato do sujeito uma analogia orgânica e estímulo sensorial a fim de estruturar no participante a ativação das partes do corpo e integrar uma memória recalcada, pode ser considerado um exemplo importante no entendimento de uma participação que supera a condição do objeto.

Com o desenvolver dessas propostas, a artista chegou a uma fase denominada *A casa é o corpo*, em que se encontra a série *Roupa-corpo-roupa*, com duas proposições: *O Eu e o Tu* e *Cesariana*. Feitas em 1967, elas evidenciaram a carga erótica que passou a fazer parte do imaginário experimental das suas produções. A proposição *O Eu e o Tu* é feita de “panejamentos que provocando no usuário uma desorientação espacial lhe permitem a descoberta de uma nova posição no mundo” (FABBRINI, 1994, p. 118, grifo do autor). Clark criou dois macacões de tecido plastificado que são ligados no umbigo por um tubo de borracha. Encapuzados e com os olhos vendados, um homem e uma mulher deveriam vestir as roupas. O forro interior foi confeccionado com materiais diversos (saco plástico cheio de água, espuma vegetal, borracha, palha de aço etc.), “diferentes em cada macacão, de modo a proporcionar ao homem uma sensação de feminilidade e à mulher uma sensação de masculinidade” (ROLNIK, 1999, p. 20). Existiam também seis zíperes dando acesso ao forro, fazendo que no toque e contato com o outro houvesse uma descoberta de si: “sentem-se a

si mesmos carência do outro; e para superarem esta expiação, movidos pela fome da comunhão, atiram-se ao mundo externo procurando no *encontro* o esquecimento de sua solidão” (FABBRINI, 1994, p. 119, grifo do autor). Rolnik (1999, p. 20) afirma ainda que por meio dessa proposta “o espectador descobre-se como corpo vibrátil, cuja consistência varia de acordo com a constelação das sensações que lhe provocam os pedaços de mundo que o afetam”. Esse foi um conceito interessante que a autora aplicou em sua leitura da trajetória poética da artista. Segundo ela, “o ‘corpo vibrátil’ é a potência que tem nosso corpo de vibrar a música do mundo, composição de afetos que toca em nós ao vivo” (ROLNIK, 1999, p. 3, grifo do autor).

A originalidade de Lygia Clark estaria na própria procura incessante de convocar no outro esse corpo vibrátil, o qual foi relegado até então ao domínio dos artistas, por meio da cisão entre o mundo como impulso criador e a anestesia do campo social: “é a partir da escuta do corpo vibrátil e suas mutações, que o artista [...] sente-se compelido a criar uma cartografia para o mundo que se anuncia, a qual ganha corpo em sua obra e dele se autonomiza” (ROLNIK, 1999, p. 3). A consequência dessa divisão seria a formação do indivíduo como “entidade fechada em si mesma que extrai o sentimento de si, de uma imagem vivida como essência, que se mantém idêntica a si mesma, imune à alteridade e seus efeitos de turbulência” (ROLNIK, 1999, p. 3). A crise dessa identidade seria possível, conforme a mesma autora, a partir das grandes manifestações histórico-culturais a partir da década de 1960 que foram vivenciadas como processo coletivo e engendraram novas possibilidades de subjetivação.

A figura do artista naquele contexto, em sintonia com muitas experiências de Clark, estava sendo convocada a uma consciência peculiar sobre a capacidade de superação das estruturas do objeto/ambiente, cujo princípio participativo agiria como germe da criação poética. O impulso ao comportamento criador generalizado passa a constituir as proposições vivenciais que só se realizariam efetivamente na elaboração de “comunidades germinativas” (FAVARETTO, 2000, p. 178), surgindo então a coletividade como espaço do experimental.

Nessa mesma época, Clark saiu do Brasil devido ao agravamento das perseguições e da censura decorrentes da instauração da ditadura cívico-militar, ligando-se simbolicamente ao percurso que seria imposto a muitos artistas com o exílio político. Ela passa uma temporada na Alemanha levando suas “manifestações de criatividade” (FABBRINI, 1994, p. 157) para crianças e adultos, depois para Veneza e também Paris, cidade esta que tem uma importância profunda na sua trajetória.

Apresentada a um arquiteto francês, que se entusiasmara com suas proposições, Clark foi influenciada a concorrer a uma vaga na *École de Beaux-Arts*, mas seria a Sorbonne, em outubro de 1972, que a convidou a ministrar um curso de comunicação gestual (ROLNIK, 1999, p. 23). Chamado de Espaço do Corpo, o curso da artista duraria de 1973 a 75, agitando a universidade e seus alunos. No início poucas pessoas começaram a participar talvez por desconhecerem sobre o que se tratava

a proposta da artista. Nas semanas seguintes, contudo, “já havia dez alunos, depois trinta, depois a *Sorbonne* inteira” (CLARK *apud* FABBRINI, 1994, 157, grifo do autor).

Clark criou com os alunos um novo conceito para as experiências que vinham realizando - a de *Corpo coletivo*, também chamado por ela de *Fantasmática do corpo*. Em entrevista a Roberto Pontual (1974), a artista reconheceria um trabalho de fronteiras, em que a partir de determinadas vivências e com a expressão verbal posterior a elas chegaria às margens da psicanálise. Clark queria fazer com que seus alunos tivessem a oportunidade de experimentar as vivências que a própria artista passara, convidando-os a percorrer sua trajetória poética:

Preocupo-me de início em fazer com os 30 jovens de cada uma das duas turmas comecem por onde comecei o meu trabalho com o corpo, em 1966. Propondo-lhes experiências e lhes peço ao final de cada uma delas para que relatem para o grupo o que sentiram ao realizá-las. Tendo vivências distintas [...] de repente os vejo, como numa espécie de expulsão ou vômito de fantasmas, dialogando em torno de uma mesma proposição (CLARK *apud* PONTUAL, 1974, p. 1).

Vomitar seus fantasmas seria uma estratégia elaborada a todo o momento nessas vivências, mas fica evidenciada na proposição *Baba antropofágica*, de 1973. Os participantes eram solicitados a levar carretéis de linha à sua boca e recobrirem o corpo de outro participante, deitado ao chão, por meio dos fios coloridos que aqueles desenrolavam com as mãos. Ao final, restava uma baba de fios (CLARK, 1998a).

Ao retomar as propostas de Clark devido a um convite feito pela curadoria da 22ª Bienal de São Paulo, que propôs uma retrospectiva da artista, Rolnik (1994) vivenciou a *Baba antropofágica* e relata uma experiência dilacerante. Primeiro, haveria a perda de referências com o iniciar da proposta, quando os corpos de outros participantes se agitam em torno dela, fazendo-a se entregar completamente a um estado de devir. Aos poucos, foi diminuindo o medo da diluição de sua própria imagem, fundindo-se no emaranhado de baba, que ao ser retirado, plasma um novo corpo e uma nova pessoa.

Para Fabbrini (1994), nessa proposta, opera-se uma dialética entre incorporação e eliminação. A linha expelida sintetiza a ação estipulada, possuindo uma forte carga erótica: a saliva dos participantes contamina o fio e se torna bebida que envolve os corpos. Todavia, não se produz abjeção, pois essa baba não pode ser considerada dejetivo, mas alimento da criação coletiva e eliminadora da indiferença ou neutralidade existencial. Pode ser entendida como uma verdadeira antropofagia sem castração. Ao ingerir as vivências grupais ocorreria revivimento da sublimidade erótica. O ato de desenrolar o novelo seria equivalente ao êxtase da criação e constituinte de um sacramento de unidade por meio do fio como extensão do corpo, coesão do grupo, entrelaçamento no coletivo sem perda ou anulação da individualidade, pois o que se perde se resume a uma tal substância interior a fim de cada um possa redefinir sua presença individual.

Em 1976, Lygia Clark voltou ao Brasil e começou a fazer sessões particulares em seu apartamento no Rio de Janeiro, utilizando os *Objetos relacionais* em uma proposta que ela denominaria de *Estruturação do self*. Alguns desses objetos são modificações daqueles desenvolvidos em *Nostalgia do corpo*, mas agora para um contexto mais intimista e pensado como acompanhamento para a elaboração do ser em estado de sofrimento.

Esse passo decisivo no trabalho de Clark foi possível após o aprofundamento de suas propostas com os alunos da Sorbonne, uma vez que pode ter um contato mais duradouro com os participantes, por meio da regularidade que o curso exigia. Esses encontros levaram a artista a criar um espaço para a palavra como reflexão dos acontecimentos no corpo, que somados ao sentido de construção temporal que eles propugnavam, exigiam a criação de um contexto de preparação individual para o acesso às potencialidades geradas a partir dessas vivências (ROLNIK, 1999, p. 24).

A partir dos anos 1970, Lygia Clark apresentou uma pesquisa intensiva sobre o corpo e suas implicações para a criação artística. Desse modo, a artista foi capaz de redimensionar a participação do outro no seu próprio fazer, deslocando-o da figura do espectador para o do participante que engendra a possibilidade de existência de um valor estético-artístico. Em realidade, a artista possuiria apenas a autoria da proposta, sendo que sua realização só aconteceria na participação do espectador - e por meio desta.

O processo de ressignificação da obra de arte face ao espaço de encontro com o espectador levou ao entendimento da percepção como fenômeno da totalidade do sujeito perceptivo, já presente nas formulações estruturais que operavam na execução de objetos interativos, mas que com Lygia Clark essa percepção tomou novas dimensões e fez a obra de arte funcionar como dispositivo de uma relação sujeito-objeto a partir do campo sensorial, perceptivo e intersubjetivo. É uma conexão fértil com a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (2011).

Em um texto de 1965, Lygia Clark revelou algumas angústias na sua trajetória poética: “onde está o Bicho – eu? Transformo-me em uma existência abstrata. Mergulho nas verdadeiras profundezas, sem ponto de referência com meu trabalho – que me olha de muito longe, do exterior de mim mesma” (CLARK, 1980, p. 23). Clark faz uma analogia entre sua obra e a transformação de si mesma. “Eu sou o antes e o depois, sou o futuro no presente. Sou o dentro e o fora, o direito e o avesso” (CLARK, 1980, p. 23). No início desse texto, ela declara:

Pela primeira vez descobri uma realidade nova não em mim, mas no mundo. Reencontrei um “Caminhando”, um itinerário interior fora de mim. Antes, o Bicho emergia em mim, jorrava em uma explosão obsessiva – por todos os sentidos. Agora, pela primeira vez, com “Caminhando”, dá-se o contrário. Eu percebo a totalidade do mundo como um ritmo único, global, que se estende de Mozart aos gestos de futebol na praia. (CLARK, 1980, p. 23, grifo do autor).

Com esse depoimento, tem-se a envergadura que a experiência daquele ato teve para a artista. É a descoberta de um mundo. Uma realidade que ela não encontra nos limites circunscritos de seu ser, mas uma abertura em radicalidade. Pode-se aproximar essa percepção que a artista teve de um ritmo único, na categoria dos ritornelos que Guattari expõe como módulo temporal catalisador que funcionam em “transposições de limiar subjetivo” (1992, p. 27). Reconhece-se essa capacidade do ritornelo em várias instâncias e como afetos massivos que mergulham os seres em estados emotivos. Para além desses, existiriam também ritornelos que catalisam a entrada de Universos incorporais e cristalizam territórios existenciais desterritorializados. Esses universos são “singulares, historicamente marcados no cruzamento de diversas linhas de virtualidade” (GUATTARI, 1992, p. 28). Isso mudaria a percepção do tempo universal, considerado por ele apenas como uma “projeção hipotética dos modos de temporalização concernentes a módulos de intensidade – os ritornelos – que operam ao mesmo tempo em registros biológicos, sócio-culturais, maquínicos, cósmicos etc..” (GUATTARI, 1992, p. 28). Essa diversidade mantém seus modos heterogêneos, mas são “captados por um ritornelo, que ganha o território existencial do eu” (GUATTARI, 1992, p. 29). Por meio do ritornelo, escapa-se das “estruturas preestabelecidas da subjetividade” para uma “constelação de Universos de referência”, entendidos como “entidades incorporais que se detectam ao mesmo tempo em que são produzidos, e que se encontram todo o tempo presentes, desde o instante em que os produzimos” (GUATTARI, 1992, p. 29). Esses Universos se constituem também em paradoxo: são dados no instante criador e escapam ao tempo discursivo, como focos de eternidade entre os instantes. Também, são considerados os elementos em situação e “a projeção de todas as linhas de virtualidade, que se abrem a partir do acontecimento de seu surgimento” (GUATTARI, 1992, p. 29).

Aposta-se aqui que o ato artístico e participativo para Lygia Clark tinha esse mesmo aspecto defendido por Guattari de “fazer funcionar o acontecimento como portador eventual de uma nova constelação de Universos de referência” (GUATTARI, 1992, p. 30). Desse modo, o tempo também pode ser vivido como ato. A artista buscou sempre um novo modo de expressão e reconhecia a urgência disso: “se o homem não conseguir uma nova expressão dentro de uma nova ética ele estará perdido” (CLARK, 1998b, p. 34). Para tanto, ela afirmava: “O tempo é o novo vetor de expressão do artista. Não o tempo mecânico, é claro, mas o tempo vivência que traz uma estrutura viva em si” (CLARK, 1998b, p. 34).

Uma recusa importante para Clark foi o que ela denominou de transferência no objeto. A transferência seria superada pela invenção. “Divido a proposição e aceito a invenção do outro”, confessa a artista (CLARK, 1998a, p. 269). As nuances dadas pela artista sobre isso dão a particularidade da implicação participativa em seu pensamento. De mesmo modo, Guattari (1987) formulou um conceito que auxilia nessa questão, o de transversalidade. Ele trataria dos fenômenos subjetivos de grupos, diferenciados em dois tipos, os sujeitos e os sujeitados. Os primeiros teriam:

por vocação gerir, na medida do possível, sua relação com as determinações externas e com sua própria lei interna. O grupo sujeitado, ao contrário, tende a ser manipulado por todas as determinações externas e a ser dominado por sua lei interna (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 319).

Tanto em um quanto em outro aspecto, correr-se-ia o risco de desestabilização, uma externa (no grupo sujeitado) e outra interna (no grupo sujeito). A alternativa proposta pelo autor se baseia em sua prática de análise institucional em uma clínica psiquiátrica francesa. Com essa prática, Guattari (1987) pode perceber que a participação no coletivo passaria por um estilhaçamento do grupo ou da pessoa. É nos grupos sujeitos que ele encontraria essa possibilidade transversal, mesmo que a esses o risco de topar com o *nonsense* seja muito maior, mas por isso mesmo se sairia de um impasse individual. “Está-se no grupo não para se esconder do desejo e da morte, empenhado num processo coletivo de obsessionalização, mas por causa de um problema particular, não para a eternidade, mas título transitório: é o que chamei de estrutura de *transversalidade*” (GUATTARI, 1987, p. 108, grifo do autor).

A solução do impasse de fixação no objeto seria o “reorientar-se no sentido da história, no sentido do recorte diacrônico do real e de suas tentativas provisórias e parciais de totalização” (GUATTARI, 1987, p. 108). Seria uma dobra no pensamento que permitiria as seguintes interrogações: “Onde está a lei? Ela está atrás de nós, atrás da história, aquém de nossa situação real e portanto de nosso controle? Ou ela está diante de nós, ao nosso alcance, numa possível reapropriação?” (GUATTARI, 1987, p. 108). Acredita-se que são questionamentos similares que fazem Lygia Clark declarar “a recolocação do real em termos de vida” (CLARK, 1998a, p. 269).

A propósito do *Caminhando*, a artista pensara que este se destinava ao ser humano na fuga do automatismo do cotidiano, na descoberta do seu gesto como fundamento de sentido. Seria uma saída à alienação, tal qual Guattari (1992, p. 111) gostaria quando declara querer “saber se existe ou não possibilidade de poupar o recurso a modelos alienantes, se é possível fundar as leis da subjetividade em algo que não seja a coerção social nem o viés mistificante”.

Guattari posiciona o sujeito no grupo como aquele que não está lá para fugir do desejo, mas para vivenciá-lo em uma estrutura de transitividade. Ele volta a pensar no “sentido da participação do indivíduo no grupo enquanto ser falante e a questionar assim o mecanismo habitual das descrições psicossociológicas e estruturalistas” (GUATTARI, 1987, p. 92). Guattari distingue um certo desejo de grupo como aquele que se forma como conteúdo latente e que precisa ser desvelado nas rupturas de sentido, no não-dito. Para o autor, o objeto que está em jogo em uma ordem coletiva não é a mesma de uma transferência tradicional, eles não são “articulados e retomados a partir da interpretação de um analista” (GUATTARI, 1987, p. 93). Segundo esse autor, “a transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade” (GUATTARI, 1987, p. 96).

Coloca-se aqui a capacidade das proposições de Lygia Clark acionarem essa dimensão. Em *O corpo é a casa*, ela falava que a soma de significações dava um sentido global à proposição e “na medida em que inúmeras pessoas aspiram a isto, a proposição toma um sentido coletivo tribal” (CLARK, 1980, p. 36). Para Guattari (1987, p. 99), a consolidação de um nível de transversalidade permite “que se institua no grupo um diálogo de um novo tipo: o delírio e qualquer outra manifestação inconsciente, em cujo seio o doente até então permanecia emparedado e solitário, pode alcançar um modo de expressão coletiva”. Clark (1980, p. 36) alertava para o fato de que “o meio em que vive o homem só existe quando há essa expressão coletiva”. Compreensão que a fez abandonar os espaços territorializados do domínio artístico e desenvolver nos grupos esse potencial. Clark abria espaço à fantasmática de um corpo coletivo. Esse conceito de transversalidade seria capaz de revelar o próprio entendimento da artista sobre o que considerava a não transferência no objeto. Clark só pode estabelecer um sentido para a participação do espectador na medida em que a proposição tinha um sentido para si mesma, na perspectiva de uma transformação e invenção de sua própria subjetividade.

Houve na trajetória dela um ponto muito importante e que é possível relacionar com o que Guattari desenvolveu sobre os grupos sujeitos. A prática da artista, quando assume a participação como estrutura mesma da obra, ocorrendo a implosão mesma desse conceito, faz com que sua poética vá além do objeto e procure resgatar um sentido que não se limita aos contornos do que os meios artísticos podem ou não oferecer. É uma transformação no próprio estatuto do fazer, é uma ruptura de sentido no grupo-artista que mobilizaria uma transversalidade do grupo-espectador.

Guattari percebia, dessa forma, que “tudo parece repercutir do topo para a base” (1987, p. 96). Por exemplo, em uma clínica, a modificação no coeficiente de transversalidade dependeria muito mais do corte efetuado no nível dos médicos-chefes, diretores etc., ainda que uma pressão de base fosse fundamental. Pode-se relacionar isso da seguinte maneira: retomando o pensamento sobre uma interpretação ou contemplação ativa, essa se daria no nível do espectador e da recepção da obra de arte. A participação elaborada por parte do artista-propositor seria capaz de desencadear um tipo de manifestação muito maior no nível do espectador, pela transversalidade operada. Uma mudança irreversível se iniciaria, abrindo espaços para territórios heterogêneos. Percebe-se que esse autor identificaria a transversalidade no grupo como conceito parcial. Posteriormente, a transversalidade já seria tomada como aspecto constituinte de toda subjetividade, tal qual defendida por ele: sendo produzida por agenciamentos coletivos (GUATTARI, 1992). O grupo sujeito daria vez a se pensar em todos os processos de singularização. Pode-se também aproximar as formulações de Lygia Clark com o que Guattari defende como um novo paradigma estético. Para esse autor, o monopólio da criação não se mantém com a arte, mas ela tem a capacidade de levar ao extremo a “invenção de coordenadas mutantes, de engendramento de qualidades de ser inéditas, jamais vistas, jamais pensadas” (GUATTARI, 1992, p. 135). A constituição de um paradigma estético se daria no afirmar dos processos de criação como fontes existenciais e *auto-poiéticas*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição de um campo estético participativo é um dado diferencial de certas obras de arte, não apenas naquelas relacionadas à visualidade, sendo encontrada em diversas modalidades expressivas. Como tentou se mostrar com a noção de interpretação e obra aberta, a participação é uma dimensão inerente ao pensamento estético e artístico, que se tornou visível e efetivada por certas produções poéticas. As experimentações de Lygia Clark se destacaram nesse campo, trazendo originalidade aos problemas da participação do espectador na obra de arte. A obra desta artista brasileira requer uma perspectiva capaz de reconhecer a abertura da obra de arte como convocação para um ato participativo que envolve o corpo e a subjetividade. Segundo Merleau-Ponty (2011), não há condição de pensamento que não exija e convoque o sujeito em uma ética que funda sua inerência a esse pensamento ou a algo que se coloque em contato com ele. Sujeitos e objetos participam de um ato que os coloca em movimento de sentido. Participar é de fato realizar esse movimento, quase inescapável.

Na aproximação dos teóricos aqui utilizados foi possível balizar um pensamento participativo e relacional. Os autores que fundamentaram esta pesquisa permitem compreender a participação e o engajamento do sujeito no mundo como um corpo em desdobramento de situações de alteridade múltiplas, como aberturas para devires que atravessam o sujeito unitário e o engaja em outros modos de vivenciar o tempo. Essas reflexões fortalecem a tomada de posição, por meio do contato com a obra de Lygia Clark enquanto dispositivo poético de subjetividade, de que a participação do espectador é mais do que uma mera interação. Reconhece-se que o espectador não é uma figura fixa, mas se inventa em uma enunciação estética, por exemplo. Seu corpo é um elemento fundamental também nesse agenciamento coletivo que engendra uma subjetividade. O lugar que ele ocupa no domínio estético pode e deve se tornar singular por meio de sua participação naquele instante mesmo em que a obra é uma alteridade. Talvez assim ele possa se apropriar do real, atualizando o campo de possibilidades instauradas pela arte. Formar com a obra outros territórios possíveis de existência. A participação do espectador na obra de arte é uma configuração específica que tornou clara essa capacidade criativa e inventiva que se formula em uma relação espacial entre sujeito e objeto, produzindo uma nova subjetividade.

A contemplação como elemento estético é parte deste processo, mas sua realização efetiva se daria em um ato participativo, que convoca um corpo atravessado pela multiplicidade e em devir singular. As formulações de Lygia Clark engendram uma concepção transversal entre arte e subjetividade, apresenta a ideia de alterações do eu e do outro na produção de uma nova corporeidade existencial, como meio de experimentar uma alteridade emergente. É uma poética de si. Arte que se engendrou numa estética da participação, mas que permite processos poéticos e inventivos coextensivos à vida. Arte como convite a uma transformação processual que atravessa a subjetividade, colocando-a em um estado experimental de arte.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Mônica Botelho. **Ato artístico e ato psicoterápico como Experimentação: diálogos entre a fenomenologia de Merleau-Ponty, a arte de Lygia Clark e a Gestalt-Terapia**. 2007. 387 f. Tese (doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2007.

BISHOP, Claire. The social turn: Collaboration and its discontents. **ArtForum**. 2006, vol. 44, n.6, p. 178–183. Disponível em: <<https://www.artforum.com/print/200602/the-social-turn-collaboration-and-its-discontents-10274>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRITO, Ronaldo. **Neoconcretismo: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro**. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins, 2005.

CLARK, Lygia. **Lygia Clark**. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

CLARK, Lygia. **Lygia Clark**. Barcelona: Fundació Antoni Tàpies; Marseille: MAC, Galeries Contemporaines des Musée de Marseille; Porto: Fundação de Serralves; Bruxelas: Société des Expositions du Palais des Beaux-Arts, 1998a. (catálogo de exposição)

CLARK, Lygia. **Lygia Clark – Hélio Oiticica: Cartas, 1964-74**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – 4**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. **O espaço de Lygia Clark**. São Paulo: Atlas, 1994.

FAVARETTO, Celso. **A invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: Edusp, 2000.

FURLAN, Reinaldo. Fenomenologia e esquizoanálise na psicologia: um encontro possível?, **Psicologia USP**. 2006, vol. 17, n.3, p. 105-126. ISSN 1678-5177. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000300009>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GULLAR, Ferreira. **Etapas da arte contemporânea: do cubismo ao neoconcretismo**. São Paulo: Nobel, 1985.

GULLAR, Ferreira. Teoria do não-objeto (1960). In: _____. **Etapas da arte contemporânea: do cubismo ao neoconcretismo**. São Paulo: Nobel, 1999 (p. 289-301).

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade de juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 1999.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PEDROSA, Mário. **Mundo, homem, arte em crise**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

PONTUAL, Roberto. Lygia Clark: a fantasmática do corpo. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 21 set. 1974. Caderno B, p. 1.

ROLNIK, Suely. Um singular estado de arte: Lygia Clark busca desestabilizar a subjetividade do espectador com suas obras, atingindo-o no corpo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 dez. 1994. Ilustrada, p. 6.

ROLNIK, Suely. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark. In: **The Experimental Exercise of Freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel**. Los Angeles: The Museum of Contemporary Art, 1999. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Molda .pdf](http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Molda.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2021.

Recebido em: 28/06/2021

Aceito em: 11/09/2021

GESTAR O SENSÍVEL: UMA ANÁLISE DA ESTÉTICA DA GRAVIDEZ NO FILME “OLMO E A GAIVOTA”¹

Carolina Maciel de Arruda²

RESUMO: Através das inquietações vividas na gestação, o intuito deste artigo é discutir a estética da gestação no cinema, quais os recortes e representações construídos em torno da gravidez e como é possível o desenvolvimento de narrativas mais sensíveis em torno do tema. Com base nesse recorte, foi analisado o filme “*Olmo e a Gaivota*” (2015), dirigido por Petra Costa e Lea Glob, que apresenta a gravidez de modo singular dentro do universo cinematográfico, misturando os gêneros entre a ficção e o documentário, inclusive tensionando com o exercício de diário autobiográfico. Através da análise da obra, é proposta uma reconfiguração do lugar da gestante em base do texto “A Partilha do Sensível”, de Jacques Rancière, convidando à reflexão para que a gravidez não seja vista como um processo simbólico fixo e imutável, mas como um percurso fluído, uma travessia física e psicológica para a abertura de novas narrativas e trajetórias.

Palavras-Chave: Gestação; Cinema; Documentário; Partilha do sensível.

SENSITIVE PREGNANCY: AN ANALYSIS OF THE AESTHETICS OF PREGNANCY IN THE FILM “OLMO & THE SEAGULL”

ABSTRACT: Through the concerns experienced during pregnancy, this article aims to discuss the aesthetics of pregnancy in cinema, which are the representations built around pregnancy and how it is possible to develop more sensitive narratives around the theme. Based on this approach, the film “*Olmo e a Gaivota*” (2015) was analyzed. It was directed by Petra Costa and Lea Glob, which presents pregnancy in a unique way within the cinematographic universe, mixing genres between fiction and documentary, also tensioning with the autobiographical diary exercise. Through the film’s analysis, a reconfiguration of the place of the pregnant woman is proposed based on the text “*The distribution/partition of the sensible*”, by Jacques Rancière, inviting to a reflection so that pregnancy is not seen as a fixed and immutable symbolic process, but as a fluid path, a physical and psychological journey for the opening of new narratives and trajectories.

Keywords: Pregnancy; Cinema; Documentary; La partage du sensible.

1 Artigo apresentado como trabalho final para a conclusão da disciplina de Estética, ministrada pela Prof.ª Dr.ª Nádia Régia Maffi Neckel, do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

2 Bacharel em Cinema pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestranda em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa Linguagem e Cultura, pela Universidade do Sul da Santa Catarina (UNISUL). E-mail: carolina-arruda@live.com

GESTANDO A CONVERSA

De onde nasce esse texto? Nasce do corpo, um corpo grávido que buscou se reconhecer nas imagens do cinema e, em partes, se frustrou porque não se enxergou nos títulos encontrados, porque viu o tema ser tratado muitas vezes de forma superficial e porque viu esse período da vida de uma mulher reduzido a estereótipos. Agora este corpo escreve não só sobre a frustração de se ver reduzido ao horror ou à comédia, mas também sobre as reflexões trazidas por esse processo - de gestar, buscar, questionar e analisar.

Mas, antes de tudo, qual a importância desse corpo e outros se reconhecerem nas imagens dos filmes? Segundo Sheila Bratti (2018), o cinema nos mostra versões de quem nós somos ou podemos ser. Ou seja, através das suas representações, o cinema “estaria nos mostrando uma versão de quem somos nós, mulheres”. O problema em torno disso é a forma como são apresentadas estas personas, que são construídas como “modelos verdadeiros” ou opções ideais de vida, tornando-se balizadores de comportamentos e expectativas do que vivemos fora das telas. Assim, a presença ou a ausência de imagens de mulheres grávidas no cinema não é inocente, isenta de construções sociais e ideológicas. A forma como se mostra o corpo grávido pode por um lado ser uma forma de subordinação da mulher, enquanto não mostrar ou falar sobre também é; por outro lado, pensar essas representações do corpo grávido e propor novas formas de visibilizá-lo pode auxiliar na escrita de narrativas mais sensíveis ao processo de gestação e de construção da identidade da mulher-mãe.

Para tanto, este artigo se debruça sobre o filme “*Olmo e a Gaivota*” (2014), de Petra Costa e Lea Glob, coprodução entre Brasil, Dinamarca, França, Portugal e Suécia. Mistura entre ficção e documentário, a obra traz a história do casal de atores Olívia Corsini e Serge Nicolai, em Paris, que passam pelo processo de gestação. A trama apresenta o arco de Olívia, profissional dedicada, que se imagina uma grávida ativa e sobre os palcos, trabalhando em sua melhor fase da carreira. Porém, a realidade é diferente: por conta de uma complicação médica, a personagem se vê obrigada a passar a gravidez em repouso em seu apartamento e, portanto, a vivenciar as transformações deste período praticamente isolada. Através de “*Olmo e a Gaivota*”, este artigo busca discutir como aparece a gestação no cinema, os estereótipos e as possíveis suspensões deles no audiovisual, considerando que

As práticas artísticas são “maneiras de fazer” que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade. (...) A questão da ficção é, antes de tudo, uma questão de distribuição dos lugares. (...) É neste sentido que falo do regime ético das imagens. Trata-se, nesse regime, de saber no que o modo de ser das imagens concerne ao *ethos*, à maneira de ser dos indivíduos e das coletividades. E essa questão impede a arte de se individualizar enquanto tal (RANCIÈRE, 2005, p. 17 - 29).

Assim, quais são as implicações dos mitos e das imagens que consumimos quando se fala em gravidez? É possível multiplicar os olhares e as representações sobre o processo de gestar no cinema?

EXISTE UM MITO DA GESTAÇÃO?

A maternidade é um dos campos da vida das mulheres que não foge da construção de mitos, da idealização e da “estereotipização”. Mesmo passando por revisões, questionamentos e atualizações, há símbolos, modelos e atributos muito consolidados em torno da maternidade e que se mantêm como basilares por anos e anos. Uma das imagens mais clássicas em torno da figura da mulher-mãe é a da Virgem Maria. Os dogmas em torno de Maria constituem uma figura sem pecados, casta, de olhar doce e complacente. Maria é a mãe que ama incondicionalmente, sob qualquer circunstância. Assim, na cultura cristã ocidental se construiu o ideal de maternidade: da mulher que deve ser pura, benevolente, amando e batalhando por seus filhos independente da situação. Entretanto, Maria ainda ocupa um lugar ambíguo: ao mesmo tempo que é santa, é mãe e é humana (CORREA, 2012). Além de engravidar sem o ato sexual por meio de um milagre divino, o outro paradoxo em torno de Maria é a escassez de representações dela durante a gravidez. Tal fato se dá porque, durante a Contra-Reforma, a igreja católica considerou indecentes as imagens das “Santas Mães” grávidas (SOUZA, 2002).

Uma das implicações disso são as tentativas de invisibilizar a gestação. A gravidez revela a mulher que fez sexo, prova de que houve um “pecado” e, portanto, o ventre que cresce não deveria ser ressaltado, mas escondido. Por esse viés, a gestação seria também um período de transição para uma vida sacrificial, em que a mãe deve ser doar integralmente ao(s) filho(s). Isto porque

Ainda nas representações religiosas, a mácula do pecado do ato sexual estaria presente nas demais mães do mundo, à exceção de Maria. Desta forma, para diminuir a “culpa” da luxúria do ato sexual, caberia à mulher ser uma boa mãe, ou seja, colocar a criança em primeiro lugar na sua vida, ser recatada, ser generosa, ser compreensiva e sofrer calada. Eis o ideal cristão de maternidade que deveria ser o norte das mulheres em geral. Nele, estão os conceitos e as representações que, historicamente, fundamentaram as noções de mãe e de maternidade para as construções simbólicas de gênero (SIMILI, 2017, p. 131).

Os impactos dessas concepções são muito perceptíveis na história da moda e na produção de imagens na mídia. Na moda, durante muitos anos, as roupas produzidas para as grávidas buscavam esconder a criança no ventre por meio dos volumes e recortes. Ainda na década de 1920, a mulher deveria priorizar a discrição ao viver a gestação (SIMILI, 2017). E, na mídia, há um extenso período de ausência de imagens de corpos grávidos porque a gestação durante muitas gerações não foi considerada um evento público, que deveria ser compartilhado e exaltado, mas algo privado e íntimo.

Na virada do século XIX e primeira metade do século XX, a prática de exibição dos corpos de mulheres grávidas, em regra, não existia. Entre os anos 1930 e 1950, as imagens da gravidez eram escassas e talvez restritas a iniciativas individuais. A significativa carência de registro nesse período sugere a pouca expressividade desse tema como interesse fotográfico e de consumo cultural. Não se exclui, no entanto, a possibilidade de sua existência nos acervos pessoais, de forma periférica. Belmiro (1992) informa que o modelo

da gestante e mãe, nessas décadas, especialmente nos anos 1950, pouco difere daqueles produzidos pelos discursos disciplinadores de meados do século XIX e início do seguinte. As estratégias disciplinadoras traduzem-se na aproximação da representação da gravidez ao universo infantil, o que promove uma indiferenciação da mulher no que concerne à sua individualidade, pela correlação direta de sua imagem com o mundo da casa e da família (VARGAS, 2012, p. 243 - 244).

Com as transformações sociais que vão desde flexibilizações no vestuário feminino até a entrada da mulher de classe média no mercado de trabalho - abrindo aqui a ressalva de que as mulheres pobres e periféricas a contar de muito antes estiveram nas ruas e fizeram parte da esfera pública do mercado de trabalho -, é somente na década de 1960, que a experiência pública de gestação também passa por mudanças. Ou seja, assume novos contornos (VARGAS, 2012).

Nesse aspecto, não parece aleatório que, na história das mulheres e da moda, a exposição do corpo de Leila Diniz grávida, em 1971, na praia de Ipanema, tenha se transformado em fato emblemático da valorização e da incorporação da barriga nas representações midiáticas, vetor de visibilidade e publicização do fenômeno da gestação. Como escreveu Mirian Goldenberg, ‘com seu corpo grávido de biquíni na praia de Ipanema, em 1971, Leila é, até hoje, a melhor representante da revolução feminina ocorrida nas décadas de 1960 e 1970, quando as brasileiras libertaram seu corpo dos papéis tradicionais de mãe e esposa e inventaram novas formas de ser mulher’ (SIMILI, 2017, p. 136).

Aqui é necessário abrir parênteses: com o início da espetacularização do corpo grávido, se ignora ou pouco se compreende a gestação como um processo também de construção social. Assim, a gravidez, quando representada na mídia, raramente é abordada considerando as tensões e conflitos relacionados a este período. Em outras palavras: é apresentada como uma experiência desprendida das relações sociais que a determinam; também um momento de autorrealização feminina como se a maternidade fosse um destino natural da mulher (VARGAS, 2012).

Considerando isto, existe então um mito da gestação, um modelo exemplar do que seria o processo de gestar? Há imagens de gravidez que reconfiguram o ideal de amor materno incondicional ou deslocam a mãe do lugar da mulher que se desprende da sua identidade para vivenciar a maternidade em sua completude? Outros desenhos de maternar e gestar são possíveis através do cinema? Como?

Em uma pesquisa rápida no Google sobre “gestação no cinema”, como indicado na figura 1, o próprio mecanismo de busca traz o resultado dividido entre dois polos: filmes de comédia ou filmes de terror e suspense sobre gravidez. Desta maneira, o corpo grávido se torna uma tela na qual vários desejos e/ou medos são projetados (BERRIDGE, 2015). Assim, ou o processo de gestar ou é tratado como uma abertura para uma trajetória de trapalhadas engraçadas e irônicas – vide as obras “*O que esperar quando você está esperando*” (2012), “*Ligeiramente grávidos*” (2008) e “*Tal mãe, tal filha*” (2017) - ou como um portal para o sobrenatural - como nos filmes “*O bebê de Rosemary*” (1969), “*O herdeiro do diabo*” (2014), “*O monstro dentro de você*” (2016), por exemplo.

Figura 1 - captura de tela da autora ilustrando o resultado da pesquisa sobre gestação no cinema, alternando entre os polos do gênero da comédia e do suspense



Fonte: captura de tela da autora

Nestes dois gêneros fílmicos, o corpo grávido também é construído entre extremos. No gênero da comédia, os aspectos físicos da gestação - excluindo o crescimento da barriga - são minimizados ou até inexistentes, a personagem grávida, inclusive, não tem sua rotina alterada por dores, enjoos ou contratemplos que podem fazer parte do processo de gestar. O oposto acontece no terror: estes mesmos aspectos são exagerados, levados ao extremo, e a gravidez gera uma imensa fragilidade na mulher. Vale frisar, que no campo do horror ou suspense, a representação das personagens femininas, grávidas ou não, em muito se aproxima do conselho dado pelo diretor Alfred Hitchcock: “torture a mulher!”. Ou seja, conforme o pensamento que as melhores vítimas são as mulheres (WILLIAMS, 1991).

A consequência dessas representações passa pelo campo do simbólico, em que de uma maneira a gravidez é romantizada, espetacularizada e não abordada com profundidade psicológica. Enquanto de outra, se gera o estranhamento e a aversão, até mesmo o horror à gestação, que é caracterizada como um processo penoso, violento e aflitivo, praticamente uma punição à mulher. No terror, o bebê no ventre é um corpo estranho, que traz o caos e o grotesco.

Ainda, é comum a gestação aparecer no cinema de outras maneiras. Uma como o final feliz de uma personagem ou de um casal heterossexual, após enfrentar desencontros e provações na vida a dois. Em outra, a gravidez e a maternidade aparecem em muitas comédias românticas como parte da identidade feminina, o “destino natural” das mulheres. Desta forma, a gravidez entra na história como um ponto de chegada apenas, o momento máximo de realização pessoal; e não é apresentada como um processo com implicações, descobertas e reconfigurações na vida de quem gesta. Pode, inclusive, ser lido como um meio de domesticação da personagem mulher, que se encontra grávida somente após se tornar mais madura, estável e tranquila - “*Se eu fosse um homem*” (2017) é um exemplo desta forma de representação, já que o final feliz da personagem Jeanne, após muitos percalços relacionados à vida de solteira e aos questionamentos de gênero, vem com o enlace romântico e a gestação. Ou seja, a validação clássica dos papéis de gênero dentro dos moldes de uma família tradicional, mesmo após questioná-los.

Outro estereótipo da gestação nos filmes é a gravidez não planejada durante a adolescência ou juventude. Aqui, o viés da narrativa tem sentido de orientar para as consequências de uma gravidez precoce. Algumas obras que abordam a gravidez adolescente são “*Juno*” (2007), “*Preciosa*” (2010) e “*Meninas*” (2006).

Por um lado, se é possível ver como positiva a exposição do corpo grávido nas telas - já que esse corpo não era nem considerado décadas atrás - é preciso também ter cuidado: isto é, se perguntar quais corpos grávidos são retratados e como são retratados. Nos filmes de Hollywood, são os corpos padrões - jovens, brancos, ricos ou de classe média - que são celebrados no processo de gestar. E ainda através deles são reforçados os valores convencionais em torno da figura da mulher, da gravidez e da constituição de família (BERRIDGE, 2015). Outro perigo em torno da naturalização destes moldes de gestação, abordados de forma superficial, é que estes se tornem uma forma de invisibilizar, pois estar presente em tela não é necessariamente sinônimo de representatividade.

Entretanto, essas representações e clichês, por mais que possam ser repetitivos, não são estanques, únicos ou permanentes. É possível questioná-los e deslocá-los para produzir imagens mais humanas e sensíveis da mulher grávida no cinema, ou menos rasas e planificadas. Filmes como “*Olmo e a Gaivota*” abrem uma brecha entre os polos aqui trazidos e tornam visíveis outras formas de maternidade e de gestação, especialmente por conta do viés biográfico, em que a gestação aparece narrada em primeira pessoa, através do diário de Olívia.

GESTANDO O SENSÍVEL

Inicialmente, o projeto do filme “*Olmo e a Gaivota*” não nasceu de um desejo das diretoras de filmar um processo de gestação. Segundo a realizadora Petra Costa, a obra foi concebida durante um laboratório audiovisual do festival dinamarquês *CPH: Dox* e o ponto de partida era a vontade de acompanhar o cotidiano de uma mulher comum, mostrando as diversas particularidades e poesias que fazem parte do seu dia a dia. Dessa ideia, a co-diretora Lea Glob sugeriu a atriz Olivia Corsini para

ser a personagem principal, em uma mistura de documentário e ficção. Durante a pré-produção, Olívia se descobriu grávida e as diretoras do filme incorporaram a mudança no eixo principal do filme. Isto porque a gestação, para Petra Costa em entrevista para Hama (2015), “trata-se de um dos territórios onde mais se vê a opressão da mulher e não existe quase nada no cinema ou na literatura sobre o assunto”. Por perceber isso, tratar da questão se tornou urgente para a cineasta.

Assim, considerando que existem opressões, mitos e símbolos que geram uma idealização da gestação, como “Olmo e a Gaivota” suspende tais construções? Em uma primeira análise, o filme não reforça a concepção de que a gravidez seria um período pleno, de pura felicidade e realização pessoal. Pelo contrário, em muitas cenas, são trazidas as sensações de incerteza, “tédio, vazio, solidão, agressividade” (LEAL, 2019). São sentimentos incomuns ao se abordar o processo de gestar. O filme, então, se aproxima de uma crônica sobre a gestação, com um olhar dedicado à vida cotidiana de Olívia - destacando aqui que é a própria personagem que se coloca em cena, apresentando quais são seus incômodos, suas alegrias e transformações, por meio do diário gravado.

Ainda, o arco narrativo pode ser dividido em três pontos. Primeiro, a descoberta da gestação, um momento vivido com muita alegria e expectativa por Olívia e Serge. O casal realiza junto o teste de gravidez e, para passar o tempo da espera, cantam juntos “*Mi sono innamorato di te*”, de Luigi Tenco - o que dá o tom de ternura e alegria com o qual o casal recebe a notícia. Mas, imagetivamente, a cena prenuncia o distanciamento futuro entre ambos, já que nessa ocasião estão separados pela parede do banheiro, com Olívia ao lado de dentro e Serge do lado de fora. O que pode ser lido como um anúncio dos próximos acontecimentos, em que a mulher mergulha no processo gestacional e precisa se distanciar do mundo externo por conta do repouso à pedido médico, enquanto o pai fica de fora. Ainda dentro desse primeiro arco, ao confirmar o resultado positivo, o casal celebra na cama. Aqui tem-se uma primeira dessacralização da gestante: Serge pergunta se “pode fazer amor? Não é proibido?” e Olívia ri, abraçando o companheiro.

O segundo ponto se dá a partir da revelação da gravidez ao grupo de trabalho e com a chegada dos primeiros conflitos vividos por Olívia que, contra sua vontade, é aconselhada a deixar a peça *A Gaivota*, de Anton Tchekov, na qual faz parte do elenco principal. Neste momento, de maneira muito subjetiva, o filme traz uma amostra da opressão que pode ser vivida na gestação. Inicialmente, Olívia não deseja compartilhar a novidade naquele encontro, mas já é contrariada e não tem sua vontade respeitada pelo companheiro. Com a notícia, os colegas do grupo de teatro passam a dizer o que a personagem deve ou não fazer, decretam que atuar com a “barriga” não é possível e que não é ideal Olívia acompanhar a turnê do grupo. É como se, ao compartilhar seu novo estado biológico, a grávida perdesse a propriedade sobre seu próprio corpo, seu trabalho e suas decisões. O rosto de Olívia mostra a aflição da personagem que, durante toda a discussão, é silenciada e mal consegue expor seu ponto de vista (figura 2).

Figura 2 - O rosto de Olívia mostra a aflição da personagem



Fonte: frame do filme “O Olmo e a Gaivota”

Entretanto, a personagem principal não se conforma com tudo o que falam e decidem por ela. Olívia questiona se será colocada no “armário” por estar grávida e que sofre porque lhe tiram o direito de trabalhar. É possível perceber como reduzem Olívia ao ventre reprodutivo que, por conta da gestação, deveria se afastar dos palcos e renunciar à personagem Arkádina, na qual trabalhava há muito tempo. Inclusive, uma das colegas no encontro justifica todas as restrições propostas pelo grupo alegando que a maternidade “é uma escolha de vida”, por isso faria sentido Olívia abdicar do teatro.

Neste mesmo jantar, onde Olívia compartilha a gravidez, se abre o terceiro arco da narrativa. Ao ir ao banheiro, a personagem percebe que está sangrando e, então, ela e Serge vão ao pronto socorro. Nesta cena, o médico orienta Olívia para que permaneça em repouso, caso contrário poderia passar por um aborto. É neste terceiro momento, após o sangramento, vivido em repouso e isolamento por Olívia, sobre o qual o filme se prolonga e traz as transformações psicológicas vivenciadas pela personagem gestante, abrindo espaço para a narrativa autobiográfica, que borra as fronteiras entre ficção e documentário.

A partir deste ponto, o corpo de Olívia é o centro de ação do filme (LEAL, 2019). A obra atrela as imagens da transformação do corpo grávido com narração em voz off para desconstruir a gestação idealizada. Desta maneira, a gravidez aparece, pelas palavras de Olívia, como um processo, não como ponto de chegada, um final feliz, ou ainda um pano de fundo. Se na vida fora das telas, os palcos foram retirados do cotidiano de Olívia, em “Olmo e a Gaivota”, o palco é inteiramente da personagem grávida e de seu percurso físico e psicológico.

Com isso em vista, é possível analisar o filme e a forma como ele suspende a imagem idealizada da gravidez por dois eixos: o da imagem, através do corpo da mulher que se torna mãe, e da narração do diário de Olívia, que traz a identidade da gestante e a sua busca por definir qual seu novo lugar no mundo.

No campo da imagem, as transformações físicas da gestação são tratadas com um misto de curiosidade, carinho e estranhamento, distante da exaltação do corpo grávido. O emblemático gesto da mão no ventre, muito utilizado para através das fotografias simbolizar o poder da gestação, no filme aparece quando Olívia examina o próprio corpo, neste processo que ela atravessa com cansaço e não com plenitude. Nestes momentos de autoanálise corporal (figura 3), o filme lança mão de muitos planos fechados, em *close up*, trazendo à tela a intimidade de Olívia, mas também a humanidade, a sensibilidade e a delicadeza da transformação do corpo grávido. É um dos momentos de reconfiguração do mito da gestante idealizada, já que as imagens do filme nos mostram uma mulher que encara esse momento não só com admiração, mas de maneira ambígua, se estranhando e se encantando com a transformação vivida.

Conforme Denise Tavares afirma (2017), o diário é o espaço biográfico mais presente na cultura desde a escrita, pois nele se torna possível, pelo menos em tese, exprimir os mais variados sentimentos sem censura.

Figura 3 – momentos de autoanálise corporal



Fonte: frame do filme “O Olmo e a Gaivota”

O campo da identidade vem através da transformação psicológica de Olívia, que logo no início do repouso, ao encarar a cidade pela janela e se ver enclausurada no apartamento, pergunta qual o seu papel no mundo e se este período de inatividade forçada seria “o começo do fim” - o fim da sua carreira e da sua identidade (figura 4). Mais adiante, Olívia comenta que muitos lhe falam

sobre o quão maravilhoso e extraordinário é a gestação, mas para ela ainda não é assim, “talvez mais adiante” seja. A personagem define o momento como abstrato.

Figura 4 – questionamento da personagem



Fonte: frame do filme “O Olmo e a Gaivota”

Pode-se dizer que tendo o diário como recurso, o filme tenciona contar a narrativa por meio da vivência da mulher gestante, centralizando seu corpo como o lugar da ação dramática. E neste ponto a obra se torna bem-sucedida ao trazer a gestação “como uma experiência subjetiva complexa, modulada por afetos e contradições” (LEAL, 2019).

Uma outra dessacralização da maternidade e da gestação vem através dos questionamentos de Olívia, que não aceita ambos como uma essência feminina ou um dom. A personagem relata que não encara com naturalidade possíveis sacrifícios que virão:

Fiquei com um dente mole e uma amiga disse: ‘É normal, o bebê precisa de cálcio... Na gravidez pode se perder dentes...’ Eu ri com a ideia de uma troca tão absurda. A vida contra um dente. Mas a simplicidade com que ela falou me perturbou muito. Como se fosse fácil dar pedaços de si. Aí penso em mim como mãe. E quando me imagino mãe, fico com medo. Porque não sei como se faz (OLMO, 2015).

Um outro viés que o filme foge da imagem tradicional da gravidez é ao não trazer junto da evolução biológica da gestação uma psicologização do feto ou infantilização da personagem. Ou seja, Olívia não conversa com a barriga, não fica ansiosa pela descoberta do sexo, nem cria um personagem para o bebê que está por vir. Somente perto do final do enredo temos uma sugestão de qual será o nome escolhido.

Há ainda mais desconstrução em torno do processo idealizado de gestar. Ao reclamar para Serge que se sente sozinho e o companheiro rebater que precisa cumprir com seus compromissos, prover e bancar a casa financeiramente, Olívia reconhece que a gravidez também é um trabalho:

Meu presente não é só meu, é seu também, só que sou eu que carrego. Então é seu problema também. Não quero que seja assim. Faz 4 meses que estou aqui, presa, assim, nesta posição. Fazendo algo que nos concerne... a nós dois. Estou trabalhando para nós dois. Mas tenho a impressão de trabalhar sozinha (OLMO, 2015).

O que a personagem sente é explicado historicamente inclusive: com a evolução do sistema capitalista, somente a “produção para o mercado” é definida como uma atividade que gera valor, a reprodução do trabalhador passou a ser vista como o contrário, como algo “sem valor do ponto de vista econômico”, portanto, deixou de ser considerada um trabalho. Por isso, é possível enxergar a reprodução como um campo de luta essencial das mulheres (FEDERICI, 2017). Por esse aspecto, se torna fundamental falar sobre a gestação e os discursos sociais que atravessam esse processo, visto que a redução da mulher a um mero ventre - em um regime muitas vezes idealizado ou espetacularizado - não deixa de ser uma forma de alienação dos corpos e das vivências das mulheres. Visto que “mulheres (...) significa não somente uma história oculta que necessita se fazer visível, mas também uma forma particular de exploração” (FEDERICI, 2017, p. 27). O que retorna à questão central deste artigo, de como a representação do corpo grávido no cinema contribui ou não para a domesticação das mulheres.

Próximo do final, o filme traz uma possível resposta a esta angústia. Olívia decide dar uma festa em seu apartamento para que seus amigos a vejam grávida. Para ela, se esse momento não for compartilhado é como se não tivesse passado por ele. Inclusive, o fim do enredo não é o parto, mas é justamente o ato de dividir a gestação com as pessoas que mais lhe importam. Por isto, é pensando na forma de partilha do corpo grávido que este pode ou se tornar prisão, ou ser um processo de desenvolvimento da identidade.

Aqui é importante ressaltar a importância do exercício da autobiografia, pois ao contrário de exemplos citados ao longo do texto, em “Olmo e a Gaivota” é a gestante quem narra sua história. Por meio da sua voz, a sua singularidade tem espaço para alcançar outras pessoas. Por meio de seu diário, seu testemunho a torna protagonista. A trajetória da gestante não cai na invisibilidade, nem se esgota: é apresentada não como o “começo do fim”, mas como um processo de amadurecimento, de mergulho interior.

Entretanto é necessário lembrar: apesar do filme passar a impressão de pender mais ao documentário narrado em primeira pessoa, esta escolha estética não é inocente, já que ao final, o fluxo de narração de Olívia é interrompido por comentários de Petra Costa. A cineasta lhe faz perguntas, direciona a ação. Olívia resiste. Então, se antes a sensação era de que a gestante guiava as diretoras durante os registros, tem-se o lembrete de que Olívia compartilha sua história enquanto, na verdade, as realizadoras ainda exercem seu papel. É possível perguntar: quem dirige? Apesar das perguntas, Olívia muda o assunto. É ela quem seleciona o que fala e o que silencia. Mas Petra Costa e Lea Glob seguem presentes, inclusive, quando cedem espaço para a atriz ficcionalizar sua

própria história. Na escolha entre tensionar a ficção e o documental, as diretoras e a atriz tornam protagonista a trajetória feminina, em que narrar a si mesma para o outro é ação fundamental.

Por isto, ao se analisar o filme, é imprescindível perguntar: quem filma? Quem enquadra esta história? Isto porque, para Rancière (2005), o artista é “inventor de vida nova”, o que significa que através da arte se pode transformar radicalmente a repartição dos espaços. Pois

A política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem ‘ficções’, isto é, rearranjos materiais dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer. (...) Definem modelos de palavra ou de ação, mas também regimes de intensidade sensível. Traçam mapas do visível, trajetórias entre o visível e o dizível, relações entre modos do ser, modos do fazer e modos do dizer (RANCIÈRE, 2005, p. 59).

Do universo particular de Olívia, o filme pode se estender para o universo de outras mulheres que viveram, vivem ou viverão a maternidade um dia, alargando a percepção do que é a travessia física e psicológica vivenciada durante uma gravidez, que não é apenas um final feliz ou o portal para o desconhecido, mas o início de novas narrativas e trajetórias - literalmente, uma reconfiguração do ser e estar no mundo da mulher, como a própria personagem traz ao longo de seu diário narrado.

Assim, o filme não busca universalizar a gestação. Acontece justamente o contrário: por meio dos fragmentos, singularidades e detalhes do exercício autobiográfico de Olívia e do olhar fílmico das diretoras, a singularidade da experiência dá o tom, apresentando o período como um processo extremamente íntimo e transformador. É somente o início de uma jornada. Na obra, a maternidade destoa de uma forma de domesticação da personagem, pois, mesmo com o repouso físico, “tornar-se mãe” é fruto de inquietações, de questionamentos e de repensar quais papéis exercer. Olívia não acata o ideal de maternidade sacrificial, pois esta não lhe parece natural. E ao não aceitá-la, possibilita uma nova partilha, pois reconhece que como mãe não se moldará a determinados estereótipos. Será preciso criar seus próprios modos de ser, de fazer e dizer. Será preciso criar sua própria maneira de ser mãe.

É deste modo que o filme, dirigido por Petra Costa e Lea Glob (diretoras com obras sensíveis a temas políticos e/ou relacionados às experiências de mulheres) em colaboração com Olívia Corsini e Serge Nicolai (casal que vivenciou a gestação), torna visível e possível outras formas de maternidade e gravidez, pois não reforça modelos rígidos, mas optando pela instabilidade e singularidade do diário autobiográfico, transforma o que muitas vezes é considerado como fixo e imutável em fluxo.

REFERÊNCIAS

BRATTI, Sheila Coelho. **Sejamos todas protagonistas, ou carta às espectadoras e criadoras de personagens femininas**. Florianópolis: Editora Crv, 2018.

BERRIDGE, Susan. **Knock Me Up, Knock Me Down: Images of Pregnancy in Hollywood Films**. New York, NY: Columbia University Press, 2012.

CORREA, Fernanda. A iconografia da Virgem Maria nas pinturas italianas da Coleção Eva Klabin – questões de análise. In: XV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH - RIO, 15., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anpuh, 2012. p. 1-16.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

HAMA, Lia. **Precisamos falar sobre gravidez**. 2015. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/a-diretora-petra-costa-fala-sobre-olmo-e-a-gaivota>. Acesso em: 31 mar. 2021.

LEAL, Tatiane. A GRAVIDEZ COMO DURAÇÃO: UMA LEITURA BERGSONIANA DO FILME OLMO E A GAIVOTA. **Animus - Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, Santa Maria, v. 18, n. 37, p. 238-252, ago. 2019. Semestral.

OLMO E A GAIVOTA. Direção: Petra Costa; Lea Glob. [S.l.]: Zentropa Entertainments5; Busca Vida Filmes; O Som e a fúria, 2015. 1 DVD (85 min).

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política; tradução de Mônica Costa Nctto.- São Paulo: EXO experimental org.; Ed .. 34, 2005.

SIMILI, Ivana Guilheme. ROUPAS PARA MAMÃES: CORPO E GRAVIDEZ NAS REPRESENTAÇÕES PARA A MATERNIDADE NA REVISTA MANEQUIM (1963). **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 65, p. 127-148, jul/dez, 2017.

SOUZA, Maria Beatriz de Mello e. Mãe, mestra e guia: uma análise da iconografia de Santa'Anna. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 232-250, dez. 2002.
TAVARES, Denise. Documentário Biográfico e Protagonismo Feminino. In: HOLANDA, Karla; TEDESCO, Marina Cavalcanti (org.). **Feminino e plural**: mulheres no cinema brasileiro. São Paulo: Papyrus, 2017. Cap. 14. p. 199-212.

VARGAS, Eliane Portes. 'Barrigão à mostra': vicissitudes e valorização do corpo reprodutivo na construção das imagens da gravidez. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.19, n.1, jan.-mar. 2012, p. 237-258.

WILLIAMS, Linda. Film bodies: gender, genre, and excess. **Film Quarterly**, Berkeley, v. 44, n. 4, p. 2-13, 1991.

Recebido em: 31/03/2021
Aceito em: 11/09/2021

ANIMAÇÃO DE IMAGENS PARA FOTODOCUMENTÁRIOS - EFEITOS VISUAIS PARA PRODUÇÃO DE SENTIDO

Davi Jose di Giacomo Koshiyama¹

RESUMO: O fotodocumentário pode ser considerado uma categoria de documentário que se utiliza de imagens, fotos sequenciadas para compor sua narrativa. Este artigo visa adaptar animações e efeitos visuais utilizados em obras de animações, televisivas e cinematográficas dinâmicas para serem aplicados em imagens estáticas de fotodocumentários, auxiliando a produção de sentido neste contexto narrativo e ainda enriquecer e dinamizar visualmente a obra. Como metodologia foi utilizada pesquisa bibliográfica em áreas tangentes a este tema para identificar elementos epistêmicos da fotografia e elencar animações e efeitos possíveis de adaptação para este contexto. Como resultado pôde-se adaptar e relacionar um ao outro, desta forma, imagens exibidas nesta modalidade de documentário poderão transpor mais informação do que simplesmente aparecendo estáticas ao longo do filme. A adição de efeito e animação em elementos e planos da imagem podem destacar ações, emoções, sinalizações, movimento e tendências dentro de um único elemento pictórico. Conclui-se neste estudo que sob o ritmo do áudio ou narração, estes recursos gráficos relacionados e adaptados para o contexto de fotodocumentário podem enriquecer e enfatizar a mensagem a ser passada na obra audiovisual.

Palavras-Chave: Fotodocumentário; Animação; Efeitos Visuais; Produção de Sentido.

IMAGES ANIMATION FOR PHOTODOCUMENTARIES - VISUAL EFFECTS FOR THE PRODUCTION OF MEANING

ABSTRACT: The photodocumentary can be considered a category of documentary that uses images, sequenced photos to compose its narrative. This article aims to adapt animations and visual effects used in dynamic animation, television and cinematographic works to be applied to static images in photodocumentaries, assisting the production of meaning in this narrative context and also visually enrich and dynamize the work. As a methodology, bibliographic research was used in areas tangent to this theme to identify epistemic elements of photography and to list animations and possible adaptation effects for this context. As a result, it was possible to adapt and relate to each other. In this way, images shown in this type of documentary will be able to convey more information than simply appearing static throughout the film. The addition of effect and animation to elements and planes of the image can highlight actions, emotions, signs, movement and trends within a single pictorial element. It is concluded in this study that under the rhythm of the audio or narration, these graphic resources related and adapted to the context of the photo-documentary can enrich and emphasize the message to be conveyed in the audiovisual work.

Keywords: Photodocumentary; Animation; Visual Effects; Production of Meaning

INTRODUÇÃO

Uma fotografia pode possuir em si inúmeras informações, no contexto de objeto de estudo ou fonte de pesquisa. O agrupamento e sequencialização destas imagens sobre um mesmo tema amplia e detalha o conhecimento, com a mesma fidelidade intencionada pelo fotógrafo. O fotodocumentário torna-se então um produto mais completo e elaborado para a documentação atemporal de um fato, que por muitas vezes dispensa até o uso de legendas e textos explicativos.

1. Mestre em Design pela UFRN. Pós-Graduado em Produção de Documentários. Pós-Graduado em Gestão Pública, Especializado em Desenho Educacional. Graduado em Comunicação Social (Publicidade e Propaganda) pela Fundação Armando Álvares Penteado FAAP/SP. Técnico em Processamento de Dados. E-mail: davijoseonline@gmail.com

Este formato peculiar, de categoria de documentário, por sua própria natureza comumente tende a ser apresentado como um mero *slideshow* de fotos, onde as mesmas são exibidas de forma estática, cadenciadas uma após outra, perdendo a oportunidade de explorar elementos ou detalhes na imagem apresentada, por vezes importantes para a narrativa em questão. Desta forma faz-se necessário investigar recursos visuais dinâmicos que possam enfatizar estas informações, presentes na imagem, e adequá-los ao formato do fotodocumentário.

Este estudo tem como objetivo apresentar animações e efeitos visuais oriundos de obras dinâmicas de animações, televisivas e cinematográficas, para serem aplicados em imagens estáticas de fotodocumentários, auxiliando a produção de sentido neste contexto narrativo e ainda enriquecer e dinamizar visualmente a obra, através de uma expressão estética personalizada para este fim. Como metodologia foi utilizada pesquisa bibliográfica em áreas tangentes a este tema, para identificar os principais elementos epistêmicos da fotografia e elencar animações e efeitos possíveis de adaptação a este contexto.

A seguir é contextualizado o gênero fotodocumentário, sua origem e aplicações. Logo após são identificados os principais elementos da linguagem fotográfica. Destaca-se em seguida a importância do plano, tempo e som na narrativa do fotodocumentário. Por fim a adaptação de animações e efeitos nos elementos identificados e sua consequente produção de sentido.

FOTODOCUMENTÁRIO

O fotodocumentarismo começou no final do século XIX e se popularizou no início do século XX. Segundo BONI (2008), este formato inicialmente privilegiou a denúncia social e prosseguiu para outros segmentos como antropologia, a documentação de raças e etnias, a antropologia urbana com sujeitos e cenas do cotidiano, além da documentação da memória arquitetônica com registros de cidades, narrando essas histórias por meio de uma sequência de imagens.

De acordo com PLASENCIA (2009) estes profissionais transformaram-se no final dos anos 1920 em fotodocumentaristas, conhecidos como *concerned photographers*, que com sua obra buscavam mudar o mundo por meio de imagens com forte caráter reformista.

O conteúdo (carga informativa) é a principal característica do fotodocumentário, sua estética (expressão) é também almejada e valorizada por quem a produz e vê. Segundo MORAES (2014) percebe-se que a fotografia documental com seus registros considerados fiéis ao real e usados inicialmente como denúncia em defesa de ideais civis e discurso político vem sofrendo alterações em sua linguagem, principalmente a partir dos anos 1950, quando surgem novas formas de documentação que não visavam diretamente à transformação da sociedade. As primeiras rupturas na linguagem documental serão percebidas a partir de fotógrafos os quais enxergam que além da carga informativa, a sugestão da interpretação e o desenvolvimento do valor estético pela linguagem pessoal conferem a seus trabalhos um caráter autoral, ao contrário das alegadas originalmente, focadas na transparência e imparcialidade, perseguidas pelos pioneiros deste gênero.

ELEMENTOS DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA

Ao depararmos com as imagens para compormos o fotodocumentário, notamos nas fotografias, conforme denomina MCLUHAN (1974), um meio quente, dentre outros fatores pela alta quantidade de dados e informação visual que elas contêm para transmitir sua mensagem.

A eficiência para esta transmissão se dá, de acordo com GURÁN (1992) pela composição da foto, dispondo os elementos plásticos percebidos através do visor da câmera de forma que produza significado a uma cena. Uma boa composição é resultado da harmonização de diversos fatores de ordem técnica e do reconhecimento do conteúdo de uma situação a ser captada, constituindo o pleno exercício da linguagem fotográfica.

Independente de qual for o assunto, alguns elementos visuais comuns podem ser identificados na composição das imagens fotográficas, dentre eles segundo SOUSA (2002), o enquadramento, planos, foco, equilíbrio, textura, tonalidade, movimento e iluminação. Os mesmos são utilizados e manipulados para transmitir, acentuar e evidenciar a mensagem a ser passada pelo fotógrafo, compondo uma linguagem visual.

O PLANO, TEMPO E SOM NA NARRATIVA

Dentro do gênero fotodocumentário, o estilo é aquilo que encontramos de mais singular em uma obra, uma maneira especial de produzi-la, indicando um conjunto de características constantes e definidas que permitem a identificação da condução artística do autor ao tratar o tema, uma assinatura individual. Encontra-se no estilo escolhas para darem o tom da narrativa, valendo-se além da composição do plano apresentado, do tempo e do som, interagindo estes de forma complementar.

Relacionando os planos a seu tempo de duração em um fotodocumentário, podemos destacar segundo NOGUEIRA (2010), para produção de sentido na narrativa:

- Planos próximos, mais fechados, permitem rápidas mudanças de imagens, pois o seu conteúdo é facilmente captado;
- Planos mais afastados requerem um tempo de exposição mais longo, para que se possa assimilar toda a informação;
- Planos de longa duração em tela criam um ritmo mais lento;
- Planos de duração mais curta criam um ritmo mais rápido;
- A sucessão de planos cada vez mais breves pode sugerir tensão e dramatismo;
- A sucessão de planos cada vez mais longos sugere relaxamento ou serenidade.

A definição da escala dos planos associada ao ritmo de apresentação das imagens e sua duração em tela é um importante recurso para contextualizar a narrativa do fotodocumentário, tanto em sua estética quanto na dramaticidade, valorizando assim o discurso.

Para acentuar uma situação dramática da foto, esta pode ser apresentada com maior tempo de exposição em um plano mais fechado, aproximando gradativamente o espectador ao foco tonal. Este mesmo plano em um ritmo mais acelerado de transição de imagens passará por sua vez a sensação de tensão.

Um plano aberto (geral, informativo) antes de uma sequência de imagens pode indicar a localização dos acontecimentos, ou o que está por vir. O mesmo plano após uma sequência de acontecimentos indica a consolidação do fato, causando pausa no ritmo, um momento de respiro e reflexão. Um tempo mais alongado deste plano produz efeito emocional ao espectador de angústia, desorientação e incômodo.

A manipulação do ritmo e tempo de exposição das imagens no fotodocumentário pode produzir, se de maneira acelerada, um efeito cômico, caótico, de ação ou mesmo trágico à narrativa, e seu oposto, de maneira mais lenta, intensidade dramática da cena, romantismo, ênfase, reflexão ou contemplação.

O som, associado ao plano e tempo criteriosamente definidos, complementa discursivamente e esteticamente o cenário imagético da obra proposta pelo autor. Assinala segundo NOGUEIRA (2010) o tom, a emoção, o dramatismo e valor das imagens apresentadas. No contexto de produção de sentido, ao antecipar a imagem provocam efeito de expectativa e suspense, ao se prolongarem enfatizam sua importância.

Para aplicação de som na imagem apresentada para enfatizar seu contexto, pode-se basear em sua origem, observando elementos presentes na fotografia. Nesta relação de som e imagem, temos como opções de escolha para sonorizar a cena apresentada, conceitos adaptados de VANOYE (1994):

SOM *IN*: diegético, onde a fonte do som (palavra, ruído ou música) é visível ou sugerida na tela;

SOM FORA DE CAMPO: a fonte do som não é visível na imagem, mas pode ser imaginada no espaço-tempo da cena mostrada;

SOM *OFF*: emana de uma fonte invisível situada em um outro espaço-tempo que não o representado na tela. Som extradiegético.

O som fora de campo expande a percepção da imagem para além de seu enquadramento limitado. Enriquece na narrativa o imaginário fílmico, sugere surpresas, pistas, imprevisto e é utilizado também em situações para transmitir sensação de terror. O som *off* no documentário pode contar de forma descritiva com uma locução narrativa, descrevendo fatos ao longo da apresentação das imagens ou de forma poética, com uma trilha sonora para compor a atmosfera pretendida na obra.

ANIMAÇÕES E EFEITOS NOS ELEMENTOS

O termo “animação” provém do latim “*animare*”, que significa dar vida, ânimo ou movimento. No contexto deste estudo, voltado a fotodocumentário, fotos estáticas e elementos presentes nas mesmas podem ser recortados e produzir a ilusão de movimento a partir de uma sequencialização rápida de alterações em suas propriedades, tais como tamanho, foco, variação de cor, enquadramento, sobreposições, etc. Desta forma a imagem estática em sua base pode servir de palco para os elementos que se animam em suas camadas superiores, podendo estes inclusive serem recortados da mesma e adquirirem movimentos através de distorções isoladas neles mesmos, dando vida e realçando seu contexto.

A construção de sentido se dá, de acordo com POSSAMAI (2008), pelo manejo das opções técnicas e estéticas à disposição do fotógrafo, manipuladas para captar o tema que deseja registrar, para focalizar determinados motivos figurativos a serem observados pelos espectadores. Desta forma, mapear os recursos visuais utilizados para a composição da foto permite alcançar as motivações orientadoras pretendidas pelo fotógrafo. Esta interpretação pode se dar por atributos como enquadramento, arranjo, articulação de planos, estrutura e efeitos.

Cada elemento da linguagem fotográfica identificado por SOUSA (2002) potencialmente pode ser animado ou enriquecido com efeitos visuais para produção de sentido na narrativa, muitos deles derivados da linguagem do cinema e adaptados aqui para obras de fotodocumentário, como a técnica precursora do acetato, introduzida por Earl Hurd que possibilita deixar o personagem independente do cenário, dessa forma o desenho em camadas separava elementos estáticos de partes animadas da cena.

Mesmo o fotodocumentário tendo como material de trabalho imagens estáticas, estas podem ter seus elementos intrínsecos isolados. Tendo como exemplo um personagem importante presente na foto, este pode ser recortado ou destacado em uma camada sobreposta (*layer*), com a ajuda de *softwares* de edição de imagens, para a adição de efeitos visuais ou movimentos, realizados com a alteração de seu enquadramento ou escala.

Desta forma conseguimos expandir o contexto pretendido na imagem apresentada, destacando, animando e sonorizando elementos presentes na fotografia, enriquecendo assim a narrativa do fotodocumentário para um nível além de um comum *slideshow*, ativando e realçando a percepção da carga informativa e viés narrativo a ser passado ao espectador.

ENQUADRAMENTO, PLANO E MOVIMENTO

Movimento de câmera: A fotografia a ser apresentada adquire movimento de câmera se enquadrada por exemplo em um plano à sua margem esquerda, sendo lentamente deslocada à margem direita e por final dando um *zoom* a um elemento lá presente. Sugere visualmente o movimento de câmera em um plano sequência.

Figura 1: Plano geral onde é possível realizar movimento de câmera pela foto

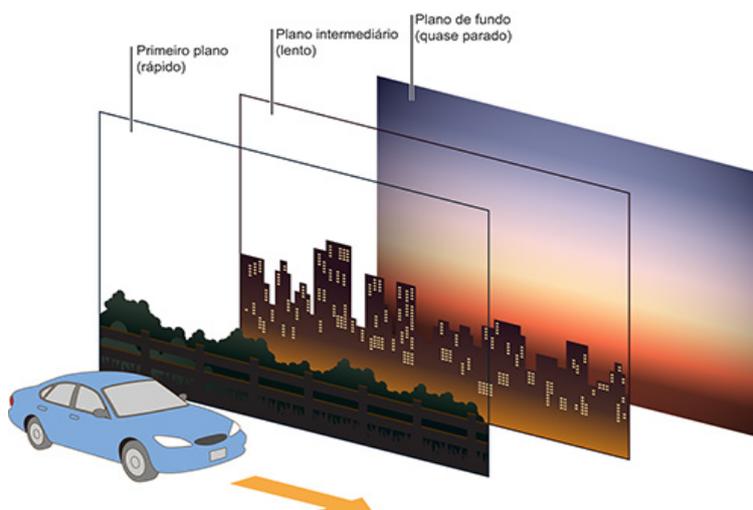


Fonte: <<https://velhaonda.wordpress.com/2013/12/27/enquadramentos-takes-e-planos/>> Acesso em: 04 mar. 2020.

Por este exemplo podemos fazer um passeio panorâmico entre uma ponta a outra da imagem, provocando a sensação de dinamismo e por final focar em um objeto em cena, tudo dentro da mesma fotografia.

Paralaxe: De acordo com KOSHIYAMA (2016) este efeito é percebido ao se utilizar camadas de imagens sobrepostas que se movimentam em velocidades diferentes, proporcionando a experiência 2.5D também chamada de pseudo-3D, bem conhecida em desenhos animados, cinema, televisão e *video games*.

Figura 2: Imagem retratando os planos de paralaxe, eixo x



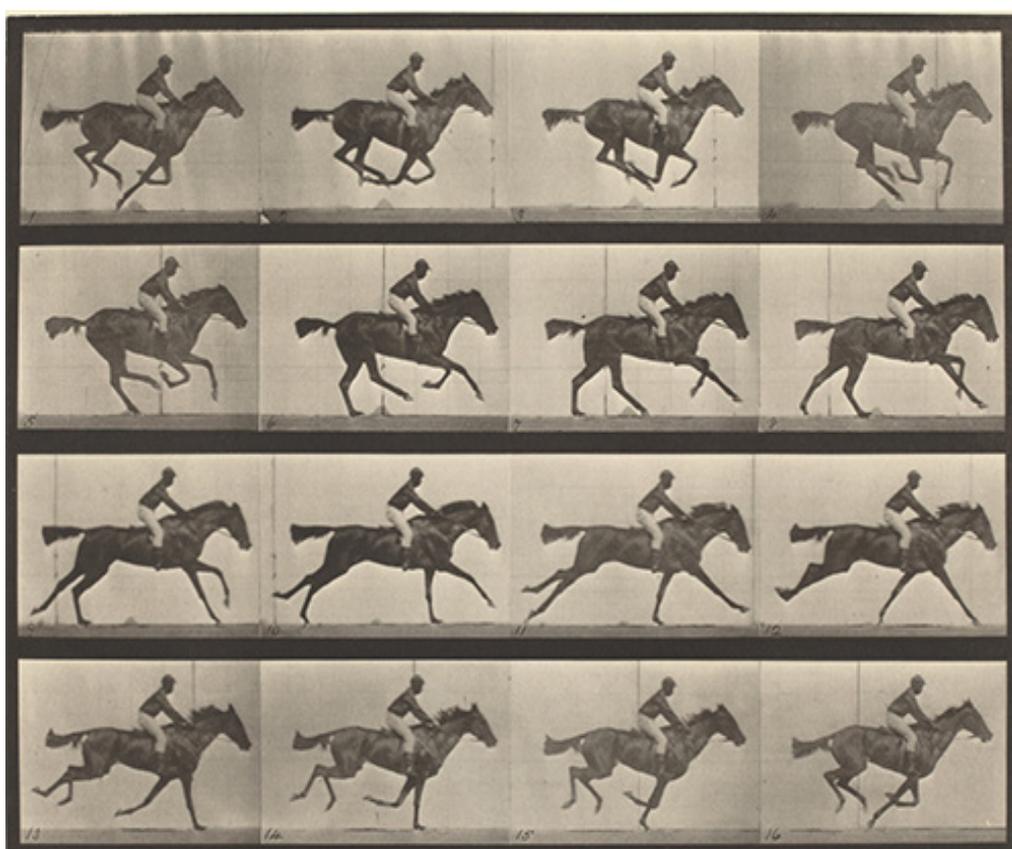
Fonte: <https://developer.apple.com/library/ios/documentation/GraphicsAnimation/Conceptual/CodeExplainedAdventure/Art/parallax_2x.png> Acesso em: 06 jan. 2014.

Desta forma pode-se aplicar este efeito no fotodocumentário a uma imagem em que se deva dar maior atenção, que por exemplo permanecerá com maior tempo em tela e assim proporcionar dinamismo. Para isso, através de um editor de imagens pode-se recortar os elementos de cada

plano e movimentá-los no eixo x cada um em velocidades diferentes, os planos frontais com mais velocidade que os traseiros.

Stop-motion: Esta técnica de animação utiliza, conforme RIBEIRO (2009), fotograma por fotograma com ligeiras diferenciações de posição ou formato dos objetos entre as imagens para criar a ilusão de movimento. Vale-se do fenômeno ótico da persistência retiniana, a qual retém a imagem de um objeto por cerca de 1/20 segundo de duração mesmo após sua saída do campo de visão.

Figura 3 - Sequência de fotos de cavalo galopando



Fonte: Eadweard Muybridge. National Gallery of Art.
Imagem de acesso aberto em domínio público (PD-1923)

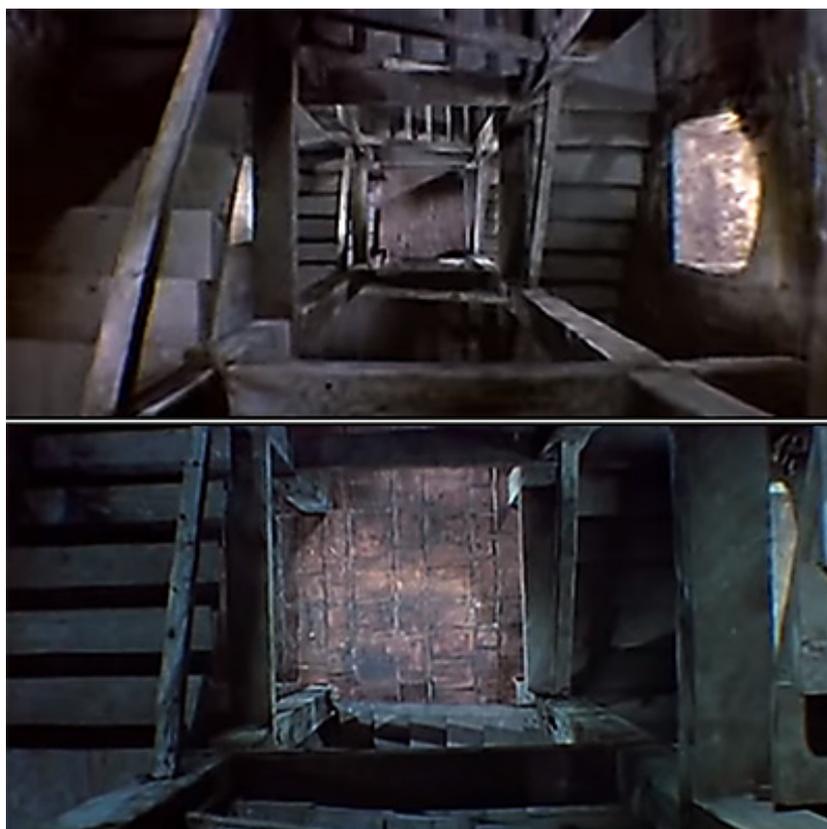
No fotodocumentário, dependendo do contexto e material fotográfico disponível, pode-se utilizar este princípio sequenciando fotos com enquadramentos e composições bem similares para transmitir o efeito de dinamismo e a sensação de movimento na narrativa.

FOCO E EQUILÍBRIO

Zoom in: Segundo SOUSA (2002), a organização dos estímulos é uma das condicionantes da amplitude temporal, do tempo durante o qual a atenção do observador é mobilizada para o foco de atenção. Só depois de atingir a saciedade perceptiva é que a atenção do sujeito vai atender a

novos focos onde possa ir buscar novas informações. Desta forma, o foco principal de atenção da imagem apresentada no fotodocumentário pode ser evidenciado de forma mais nítida e íntima com a aproximação gradual do enquadramento a ele, através do *zoom in*.

Figura 4 - Efeito de *zoom in* para transmitir a sensação de medo de altura



Fonte: Adaptado do filme “Vertigo”, de Alfred Hitchcock (Paramount Pictures, 1958)

No exemplo acima o diretor Alfred Hitchcock utiliza o efeito visual de *zoom in* para vincular na cena o medo do personagem à altura da escadaria, destacando esta emoção perturbadora sem precisar de diálogo ou legenda.

Desfoque: Este recurso tem o mesmo objetivo do *zoom in*, porém é potencializado com o desfoque do campo entorno do elemento focal, isolando-o na cena. Para proporcionar a sensação de movimento e tridimensionalidade na imagem apresentada, pode-se separar o elemento em foco de seu entorno, em dois planos distintos e gradualmente aumentar sua escala, fazendo o oposto com seu entorno, diminuindo e ir desfocando.

Desta forma adquire-se a sensação de tridimensionalidade com o movimento de profundidade, dos dois planos se separando, no eixo z da cena.

Figura 5 - Imagem original acima e com efeito de Desfoque aplicado abaixo

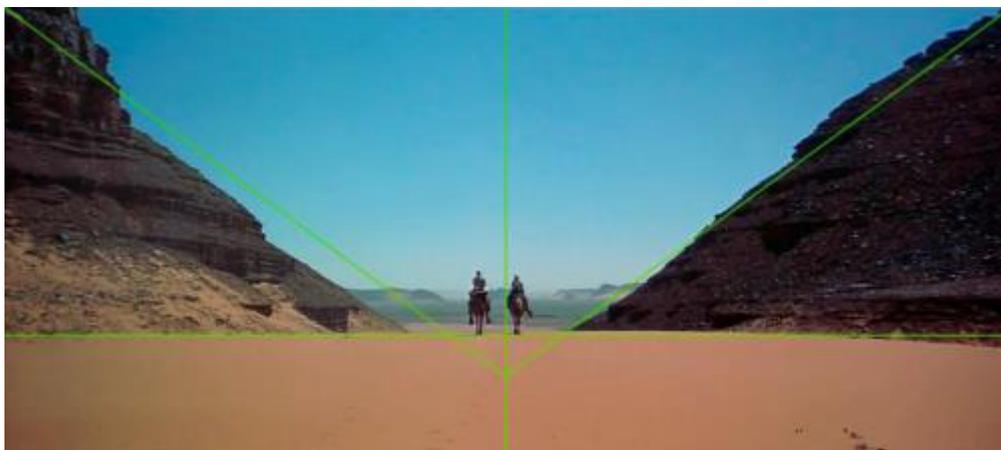


Fonte: Adaptado de Nelson Mattos Filho

Zoom out: Há duas formas de equilíbrio nas imagens: o equilíbrio estático e o dinâmico. De acordo com exemplo de SOUSA (2002), uma fotografia de dois rostos, posicionados um de cada lado da imagem, é uma fotografia em que a composição apresenta um equilíbrio estático. Pelo contrário, uma fotografia em que um adulto esteja de um dos lados da imagem e que duas crianças estejam do outro lado apresenta uma composição em equilíbrio dinâmico.

Para dinamizar e enfatizar esta sensação de equilíbrio na imagem a ser apresentada, pode-se utilizar o recurso de *zoom out*, onde o enquadramento começa fechado e vai se abrindo, revelando gradualmente os elementos e a expectativa de harmonização.

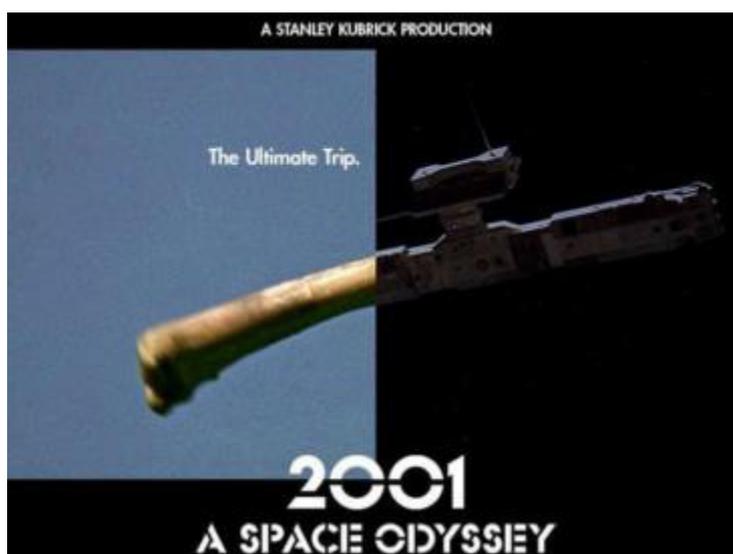
Figura 6 - Exemplo de possibilidade de Zoom out acentuando o equilíbrio



Fonte: Adaptado de Lawrence of Arabia (1962, David Lean)

Match cut: Neste contexto é uma transição entre imagens, possível no fotodocumentário que combina, equipara, iguala ou corresponde uma a outra através de um elemento focado, de forma ou significado semelhante entre a anterior e a posterior. Temos como exemplo o enquadramento focado no rosto de uma criança na primeira foto e dela igualmente enquadrada, já adulta na seguinte, ou o exemplo clássico no filme “2001: A Odisséia do Espaço” (de Stanley Kubrick, 1968) onde a cena de um osso atirado ao céu é transicionada para a imagem de uma estação espacial, equilibrados e enquadrados de forma semelhante, sugerindo uma inteligente continuidade visual.

Figura VII: Exemplo de transição utilizando Match cut no filme de Stanley Kubrick



Fonte: < <https://filmschoolrejects.com/made-in-movie-heaven-the-best-match-cuts-in-history-dbb514bb1e1e/>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

ILUMINAÇÃO, TEXTURA E TONALIDADE

Spotlight: Ou holofote. Para destacar um elemento na foto apresentada pode-se usar este recurso, adicionando gradativamente uma camada de luz sobre a imagem. Esta camada pode ser preparada em um editor de imagem, onde é possível encontrar filtros de luz já prontos ou através da criação de gradientes, que vão do transparente (para posicionar o elemento em foco) até o preto. O entorno da região iluminada ficará por sua vez escuro, ressaltando isolamento e dramaticidade na imagem.

Figura 8 - Efeito de Spotlight isolando personagem em destaque



Fonte: Adaptado de < <https://www.historyhit.com/why-has-history-overlooked-cartimandua/>>. Acesso em 04 mar. 2020.

Flash: Este efeito de iluminação repentina da cena, que a ilumina por completo e depois se esmaece, pode ser adaptado ao fotodocumentário para destacar importância relevante à imagem apresentada. Pode ser usado também para sugerir rápida transição temporal na narrativa, antes de apresentar imagens de outra época (passado ou futuro).

Figura 9 - Sequência demonstrando o efeito *flash*



Fonte: Adaptado de <https://peregrinomutante.wordpress.com/2012/03/08/barra-da-tijuca-primordios/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

Fade e Dissolve: No fotodocumentário aponta o princípio ou o fim de uma cena ou sequência. Segundo NOGUEIRA (2010) o *fade-out* é a forma mais simples das transições: a luz diminui até a tela ficar escura. Dá a sensação de fechamento de uma sequência, marcando o passar do tempo ou o encerramento de uma parte da história. É uma espécie de fim de capítulo. O *fade-in* é o processo oposto: a luz aumenta progressivamente até a imagem adquirir toda a nitidez, utiliza-se normalmente para abrir uma cena ou sequência. De acordo com NOGUEIRA (2010) o *dissolve* é a combinação de um *fade-out* e um *fade-in* sobrepostos, enlaçando gradualmente duas partes da narrativa, dando a sensação de correlação entre os dois momentos.

Figura 10 - Exemplo da aplicação do efeito *dissolve*



Fonte: <http://www.nattressplugins.com/film-transitions>. Acesso em: 02 nov. 2020.

Texturização com elementos naturais: Para dinamizar a imagem apresentada e salientar seu contexto no fotodocumentário pode-se colocar sobre ela *looping* de vídeos transparentes de elementos naturais tais como fogo, névoa, chuva, raio, fumaça entre outros, expandindo assim sensação da atmosfera apresentada na foto.

Figura 11 - Efeito sobreposto de Texturização com elementos naturais



Fonte: History Channel Documentary - Pirates of the Caribbean

Variação tonal: Este efeito permite criar a tonalidade emocional da foto. Sensações de melancolia ou festividade, cautela ou exuberância, alegria ou tristeza, podem encontrar na paleta cromática um importante auxiliar semiótico. De acordo com NOGUEIRA (2010) as cores frias, como o azul ou o verde tendem a criar um distanciamento afetivo ao espectador. As cores quentes, como o vermelho ou o amarelo tendem a causar um impacto cromático de atenção imediata sobre o espectador. As cores suaves por sua vez tendem a sugerir serenidade.

Desta forma a imagem apresentada no fotodocumentário pode ir gradualmente variando para estas tonalidades a fim de ressaltar o sentido pretendido. A variação da foto colorida para tons como o preto e branco e sépia remetem imediatamente a situação apresentada ao passado.

Figura 12 - Uso do alto e baixo contraste nas séries *Hannibal* e *The Killing*



Fonte: <https://www.layerlemonade.com/especiais/valores-tonais-ctrlaltn>. Acesso em: 02 nov. 2020.

É possível controlar a dinâmica e intensidade visual do fotodocumentário utilizando o contraste. De acordo com MCGREGOR (2017), o alto contraste traz mais profundidade visual à imagem, deixando-a mais viva e real. Por outro lado o baixo contraste pode servir à história que está sendo contada deixando a estética narrativa mais sombria e densa.

As animações e efeitos elencados acima podem ser diretamente aplicados nos elementos visuais que fazem parte da composição de imagens fotográficas, presentes no fotodocumentário, conforme tabela a seguir:

Tabela I - Relação prática de animações e efeitos visuais possíveis de serem aplicados em cada elemento visual da fotografia, dentro do contexto do fotodocumentário

ELEMENTOS VISUAIS	ANIMAÇÕES E EFEITOS POSSÍVEIS
Enquadramento	Movimento de câmera <i>Zoom out</i>
Planos	Paralaxe Desfoque
Foco	<i>Zoom in</i> Desfoque <i>Match cut</i>
Equilíbrio	<i>Zoom in</i> <i>Zoom out</i> <i>Match cut</i>
Textura	<i>Fade e Dissolve</i> Texturização com elementos naturais
Tonalidade	Variação tonal
Movimento	Movimento de câmera Paralaxe <i>Stop-motion</i> <i>Zoom in</i> <i>Zoom out</i> Texturização com elementos naturais
Iluminação	Spotlight Flash

Fonte: O autor

Desta forma, levando-se em consideração a narrativa e a produção de sentido pretendida na foto exposta, escolhe-se o elemento visual presente na imagem a que se deseja dar destaque na cena e aplica-se a ele a animação ou efeito correspondente, conforme sintetizado na tabela, para dinamizar, dar vida e enriquecer a obra de fotodocumentário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da análise do material bibliográfico pesquisado neste artigo, pôde-se relacionar e adaptar os elementos da linguagem fotográfica elencados por SOUSA (2002) a animações e efeitos visuais possíveis, oriundos de outros gêneros visualmente dinâmicos, para dentro de obras de fotodocumentário, comumente contadas apenas por fotos sequenciadas. Forma-se aqui um guia prático para os realizadores de material audiovisual terem como referência. Desta forma aponta-se a possibilidade de enriquecer e expandir o contexto e estética da narrativa com estes recursos visuais

aqui sugeridos, adaptados e relacionados, buscando atrair a atenção do espectador e produzir mais uma camada de sentido à obra audiovisual.

REFERÊNCIAS

BONI, Paulo César. **O nascimento do fotodocumentarismo de denúncia social e seu uso como “meio” para transformações na sociedade.** INTERCOM, Natal, 2008.

GURAN, Milton. **Linguagem fotográfica e informação.** Rio Fundo, Rio de Janeiro, 1992.

KOSHIYAMA, Davi. **Análise de usabilidade:** Parallaxe aplicada em interface de EaD. Revista PRISMA. COM, n.30, Porto, 2016.

MCGREGOR, Lewis. **Understanding Tonal Values and the Importance of Contrast.** The Beat, 2017. Disponível em: <<https://www.premiumbeat.com/blog/understanding-tonal-values-and-contrast>>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** Cultrix, São Paulo, 1974.

MORAES, Rafael Castanheira Pedroso. **Rupturas na fotografia documental brasileira: Claudia Andujar e a poética do (in)visível.** Discursos Fotográficos, v.10, n.16, Londrina, 2014.

NOGUEIRA, Luís. **Manuais de cinema III: planificação e montagem.** Livros LabCom, Covilhã, 2010.

PLASENCIA, Clara. **A condição do documento e a utopia fotográfica moderna.** Tradução de Nuño Abreu. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2009.

POSSAMAI, Zita Rosane. **Fotografia, história e visitas urbanas.** História, v.27, n.2, São Paulo, 2008.

RIBEIRO, Thiago Franco. **Animação em stop-motion: Tecnologia de produção através da história.** Dissertação (Dissertação em artes) - Escola de Belas Artes, Belo Horizonte. 2009.

SOUZA, Jorge Pedro. **Fotojornalismo: introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa.** Letras Contemporâneas, Florianópolis, 2004.

VANOYE, Francis e GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise filmica.** Papirus, Campinas, São Paulo, 1994.

Recebido em: 24/02/2021
Aceito em: 11/09/2021

3

RESENHAS E AUDIOVISUALIDADES REVIEWS



3

RESENHAS E AUDIO- VISUALIDADES

REVIEWS

Em *DOR, CATARSE E GLÓRIA*, Rafael Alessandro Viana apresenta uma Resenha Crítica do filme *Dor e Glória* (2019), dirigido por Pedro Almodóvar, que analisa cenas e diálogos da produção espanhola a partir do conceito de “catarse”, proposto por Aristóteles na sua obra *Poética*.

E Sabrina Fernandes Merlo, em *INQUIETAÇÕES DE ATLAS E DO GAIO SABER*, faz uma Resenha Crítica do livro *Atlas ou o Gaio Saber Inquieto - O Olho da História III* do historiador da arte francês Georges Didi-Huberman. O livro, publicado em 2018 pela Editora UFMG, é dividido em três capítulos que discorrem, entre textos e imagens, sobre o *Atlas Mnemosyne* elaborado por Aby Warburg entre 1924 e 1929 e seus diálogos e relações com a memória inquieta das imagens e os desastres da história.

DOR, CATARSE E GLÓRIA PAIN, CATHARSIS AND GLORY

Rafael Alessandro Viana¹

DOR e Glória. Direção de Pedro Almodóvar. Espanha: Sony Pictures Classics, 2019.



RESUMO: Resenha crítica do filme *Dor e Glória* (2019), dirigido por Pedro Almodóvar, que analisa cenas e diálogos da produção espanhola a partir do conceito de “catarse”, proposto por Aristóteles na Poética.

Palavras-chave: Catarse; Dor e glória; Resenha cinematográfica.

Abstract: Critical review of the film *Pain and Glory* (2019), directed by Pedro Almodóvar, which analyzes scenes and dialogues from the Spanish production based on the concept of “catharsis”, presented by Aristotle in Poetics.

Keywords: Catharsis; Pain and glory; Film review.

¹ Mestrando em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/ Faculdade de Artes do Paraná, vinculado à linha de pesquisa 1: Teorias do Discurso e da Produção de Sentido no Cinema e nas Artes do Vídeo. Graduado em Comunicação Institucional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Membro do Grupo de Pesquisa Eikos: Imagem e Experiência Estética (Unespar/PPG-CINEAV/CNPq). E-mail: rafaelalessandro@yahoo.com

Quando Aristóteles tratou na Poética da *catarse* que a tragédia grega promovia, ele se dedicou a descrever o efeito de purificação ou purgação das emoções que a arte teria em seus espectadores. A tragédia operaria como uma medicina da alma ao apresentar/representar uma imitação (*mimesis*) de uma ação que teria como finalidade principal a cura. E essa purificação, segundo Umberto Eco, não residiria no texto ou na representação da tragédia, mas em sua recepção – no espectador que, ao experimentar as emoções presentes naquela obra, seria capaz de se libertar de suas próprias. Mas poderia o gesto criador também oferecer uma catarse ao artista?

Em Dor e Glória, é na poética (*poiesis*), no gesto de criar, que Salvador (alter ego de Pedro Almodóvar interpretado por Antonio Banderas) encontra uma forma de se reconciliar com suas dores do passado. Até então, ele lidava com elas como vinha suportando suas limitações físicas: acostumado, conformado, buscando por soluções que proporcionavam um alívio momentâneo, como as drogas – nunca realmente almejando a cura. A arte, então, parece ser a chave para compreender esse processo de cicatrização do personagem.

A catarse que Salvador e Alberto (Asier Etxeandia) proporcionam a Federico (Leonardo Sbaraglia) em *La adicción* é a mesma tratada por Aristóteles: uma purificação que se concretiza na recepção – aqui, no momento em que o personagem se vê diante da representação de seu próprio enredo. E tanto sua expressão ao assistir à peça (figura 1), quando seu relato ao ator e ao diretor sobre o que tinha achado da experiência parece corroborar com esse instante catártico que o personagem viveu: “gostar não é bem a palavra”, “fiquei muito impressionado”, “fiquei abatido ao sair do teatro”.

Conforme o próprio relato de Federico, apesar de esse contato com o enredo proporcionar um processo de cura ao espectador, não quer dizer que seja uma experiência prazerosa. E como em um tratamento psicoterapêutico, essa expurgação exige sacrifício.

Para o antropólogo René Girard, o sacrifício se constituiu como a primeira instituição humana, que tinha como função purificar a violência ao institucionaliza-la em um processo ritualístico direcionado a uma vítima – o bode expiatório. No contato com uma obra de arte, nossas emoções, assim como a violência do sacrifício, são institucionalizadas naquela *mimesis*. Mas quem assume o papel do bode? O ator? O espectador? E quando os dois papéis se confundem?

Figura 1: Instante catártico de Federico



Fonte: Fotograma de Dor e Glória (2019), dirigido por Pedro Almodóvar

Salvador, por exemplo, se recusa a participar de seu sacrifício. Em diálogo com Alberto pelo telefone, o ator insiste para que o diretor veja uma sessão da peça, mas Salvador responde com um pouco convincente “um dia irei te ver”. Isso porque ele atinge sua catarse não como espectador, mas em seu gesto poético (figura 2): “tentei salvar Marcelo e me salvar. Se Marcelo se salvou, foi longe de mim. E quando a mim, eu fiquei em Madri, e o cinema me salvou.”

E não seria também o próprio nome do personagem – Salvador – uma analogia ao que ele representaria dentro do enredo, tanto para Almodóvar quanto para nós? Quem nos oferece a cura, quem nos liberta de nossos ~~pecados~~ sentimentos.

Assim como os devotos do salvador, que semanalmente imolam o cordeiro e comungam seu corpo – encontrando nesse ritual sua própria catarse –, nós, como espectadores de Dor e Glória, nos curamos de nossas próprias dores juntos de Salvador – e talvez seja precisamente nesse processo de cura que resida a glória do título do filme. Entramos na sala de cinema cientes de que ali encontraremos a salvação, tal qual Salvador cruza a porta do consultório médico, intitulado *unidade del dolor*, em busca de um alívio para suas dores.

Figura 2: Instante catártico de Salvador



Fonte: Fotograma de Dor e Glória (2019), dirigido por Pedro Almodóvar

E talvez a principal metalinguagem de *Dor e Glória* não esteja no gesto de evidenciar o fazer cinematográfico, mas propriamente nessa busca pela catarse, pela cura que Almodóvar compartilha com Salvador tanto quanto nós compartilhamos.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, introdução e notas de Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2017.

DOR e Glória. Direção de Pedro Almodóvar. Espanha: Sony Pictures Classics, 2019.

ECO, Umberto. **D'Aristote à Poe**; in: CASSIN, Bárbara (org.). *Nos Grecs et leurs modernes*. Paris: Seuil, 1992.

MERUJE, M.; ROSA, J. M. S. **Sacrifício, rivalidade mimética e “bode expiatório” em R. Girard**: Array. *Griot : Revista de Filosofia*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 151-174, 2013. DOI: 10.31977/grifi.v8i2.562. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/562>. Acesso em: 22 jun. 2021.

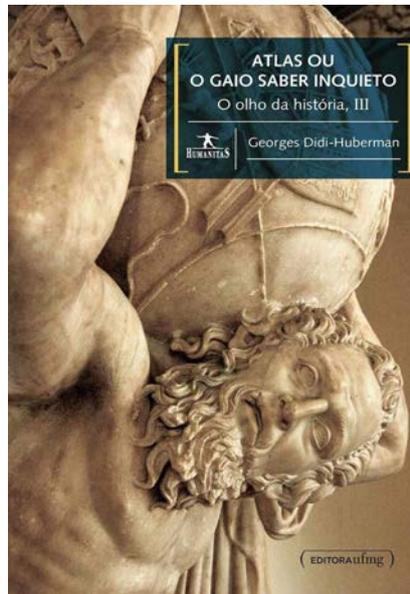
QUEIROZ, Álvaro. **Sobre o conceito de catarse na Poética de Aristóteles**. *Revista Entrelinhas*, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/entrelinhas/article/view/214>. Acesso em: 22 jun. 2021.

Recebido em: 30/06/2021
Aceito em: 10/09/2021

INQUIETAÇÕES DE ATLAS E DO GAIO SABER ATLAS AND GAIUS RESTLESSNESS

Sabrina Fernandes Melo¹

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas ou o gaio saber inquieto - O olho da história III*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. 458p. – ISBN: 978-85-423-0240-0



RESUMO: Resenha crítica do livro *Atlas ou o Gaio Saber Inquieto - O Olho da História III* do historiador da arte francês Georges Didi-Huberman. O livro foi publicado em 2018, pela Editora UFMG. É dividido em três capítulos que discorrem, entre textos e imagens, sobre o Atlas Mnemosyne elaborado por Aby Warburg entre 1924 e 1929 e seus diálogos e relações com a memória inquietada das imagens e os desastres da história.

Palavras-chave: Atlas Mnemosyne; Aby Warburg; Arte; Montagem.

ABSTRACT: Critical review of the book *Atlas, or the Anxious Gay Science - The Eye of History III* by the French art historian Georges - Didi Huberman. The book was published in 2018, by Editora UFMG. It is divided into three chapters that discuss, between texts and images, about the Atlas Mnemosyne elaborated by Aby Warburg between 1924 and 1929 and its dialogues and relations with the restless memory of images and the disasters of history.

Keywords: Atlas Mnemosyne; Aby Warburg; Art; Mounting Assemblage.

¹ Professora Adjunta no Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e professora permanente no Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais - PPGAV/UFPB/UFPE. E-mail: sabrina.melo@academico.ufpb.br

Nas primeiras páginas do livro encontram-se epígrafes das obras de Goya, Goethe e Nietzsche, nomes retomados pelo historiador da arte francês Georges Didi-Huberman no decorrer de sua narrativa, cujo objetivo central é percorrer os labirintos formados por Atlas e seu gaio saber inquieto. O livro se divide em três partes e apresenta aos leitores uma análise teórica, filosófica e imagética dos caminhos percorridos por Atlas como um titã que carrega o fardo do mundo e como um atlas de imagens repleto de inesgotáveis (re) montagens.

Ao entender o Atlas como objeto anacrônico onde tempos heterogêneos trabalham juntos, Didi-Huberman analisa o Atlas Mnemosyne elaborado pelo historiador da Arte alemão Aby Warburg entre 1924 e 1929 como herança estética, ao criar uma forma de dispor imagens sobre uma prancha e como herança epistêmica, ao inaugurar um novo gênero de saber. Didi-Huberman entende o Atlas como figura mitológica e metodológica. Atlas, um titã irmão de Prometeu, ser monstruoso e destemido que disputa com os deuses os poderes sobre o mundo. Como castigo dos deuses, Atlas suportou o peso do mundo sob suas costas. Portar o peso do mundo demonstra sua força, sofrimento e ao mesmo tempo a potência de conhecer.

Em *Disparidades. Ler o que nunca foi escrito*, Didi-Huberman apresenta as inúmeras possibilidades do conhecimento construído pela imaginação, faculdade importante para autores como Baudelaire, Benjamin, Goethe e Warburg cuja imaginação materializou-se em imagens dispostas nas pranchas de seu Atlas Mnemosyne.

O Atlas é entendido como uma potente forma visual do saber (paradigma epistêmico) e uma sábia forma de ver (paradigma visual). Ele subverte as narrativas hegemônicas e cria conexões inéditas ao introduzir a dimensão das sensibilidades, do diverso, da impureza e da potência das imagens. O Atlas e o processo de montagem quando associados às teorias do conhecimento possibilitaram – e ainda possibilitam – o questionar das Ciências Humanas, das Artes e das visualidades, tarefa realizada por Warburg a partir de suas mesas de montagem.

Aby Warburg não sistematizou uma metodologia fechada envolvendo o Atlas Mnemosyne e o recuso de montagem. Seu Atlas é arbitrário e a disposição das imagens sob as pranchas promove fissuras no conhecimento canônico e seus enquadramentos. O Atlas opera com o relacional, com analogias próprias da potência da montagem e de uma “iconologia dos intervalos”.

Aby Warburg toma como referência as polaridades do Atlas para pensar a sociedade mediterrânea a partir da tragédia (monstra) e do saber e pensamento (astra) e elabora uma crítica a suposta coerência cientificista do mundo moderno e da tradição canônica e fechada do conhecimento e da produção do gênio artístico. Para além das formas, os conteúdos das ciências da cultura/humanas também se alteram. Artistas repensam seus processos e questionam a forma pela qual as artes visuais são elaboradas.

O Atlas delega à montagem uma capacidade de produzir, pelo encontro de imagens, um conhecimento dialético da cultura ocidental. Warburg concebe esse conhecimento como tragédia em constante renovação, sintetizada pela razão e desrazão ou “entre os *astra* daquilo que nos

leva ao céu do espírito e os *monstra* daquilo que remete ao abismo do corpo” (WARBURG apud HUBERMAN, p.29). Ao reunir coisas viscerais (monstra) e siderais (astra) sob a mesma prancha, Warburg entende o Atlas como herança de nosso tempo. Coloca em diálogo saberes e imagens que trabalham juntos para a elaboração de um gaio saber inquieto, formulado por Nietzsche como algo fundamental desta herança.

Em *Atlas “Suportar o Mundo Inteiro de Sofrimentos”*, segundo capítulo do livro, Didi-Huberman se concentra na saga de Atlas, o titã que se dobrava sob o fardo do mundo. O fardo de Atlas que se desdobra em uma oficina de pensamento inesgotável, inacabado e em constante produção de um saber inquieto e inquietante. O quadro associativo de imagens de Aby Warburg foi chamado de ‘Atlas Mnemosyne’ não arbitrariamente, mas como alegoria para a resposta da gaia ciência a partir do saber trágico e sofredor (Nachleben). O exílio de Atlas foi um enorme castigo, entretanto, em meio ao suplício, ele expandiu-se e, segundo Didi-Huberman, não escapou ao Nachleben. A petrificação de Atlas não é reduzida a morte, pois ele prolifera para algo grandioso e movente: a montanha (o Atlas), o Oceano (Atlântico), estátuas monumentais (Atlantis), mostrando a recorrência e a função heurística e classificatória dos mitos.

A gaia ciência para Aby Warburg, ao se aproximar do pensamento de Nietzsche no *Nascimento da Tragédia e Genealogia da Moral*, reconhece o mundo e o torna problemático. Ela não revoga o sujeito de seu objeto e compreende o saber como uma força para além do simples conteúdo objetivo ao reconhecer no saber uma força para além de um mero conteúdo. Didi-Huberman compara o sujeito do gaio saber a um vulcão em erupção, marcado pela errância e instabilidade e, assim como o Atlas, um apátrida. Este capítulo trata ainda das amostras do caos, ou da poética dos fenômenos a partir da discussão de algumas coleções dentre elas, a do Goethe, que conta com cerca de 40 mil objetos como pedras, gravuras, livros, esculturas e textos, acumulados durante 57 anos. Objetos diversos que tem em comum pontos e afinidades eletivas, como demonstra Didi-Huberman em sua análise. O autor nos apresenta questões sobre a teoria do conhecimento, ao entender sua configuração por uma dupla perspectiva: amostragem e caos e a partir de uma aproximação poética e teórica entre o Atlas Mnemosyne de Warburg e a amostragem do caos em Goethe.

No último capítulo do livro, intitulado *Desastres. O Deslocamento do Mundo, esse é o Assunto da Arte*, Didi-Huberman discorre sobre as tragédias da cultura moderna apontando a potência filosófica do Atlas Mnemosyne de Aby Warburg, um projeto inacabado que buscou tencionar a disciplina histórica com uma ciência da cultura ao provocar cortes visuais nos planos da história como uma resposta às aporias impostas pela modernidade. Huberman relembra outros intelectuais, contemporâneos a Warburg como Walter Benjamin, George Bataille, Sigmund Freud, August Sandler entre outros, que também trabalharam com a construção de um conhecimento não estandarizado, por montagens.

Apesar da inovação e em certa medida, da audácia produzida por um saber através de montagens sob as pranchas de um Atlas, Huberman aponta que as propostas teóricas de Warburg permaneceram silenciadas, tanto em Erwin Panofsky como em Ernst Gombrich, o que conseqüentemente o fez “recuar, para mantê-lo obstinadamente no coração de um século XIX obsoleto, tendo como apoio as fontes – Charles Darwin, Robert Tito Vignoli” (HUBERMAN, 2018, p. 203). A produção de Aby Warburg foi mal interpretada em seu tempo e sua produção é retomada com grande força na contemporaneidade, sendo Didi-Huberman um de seus principais intérpretes.

Em seu livro, Didi-Huberman busca apresentar ao leitor o Atlas Mnemosyne como questão teórica e prática. O autor busca desmitificar caracterizações direcionadas ao Atlas como objeto anômico e mudo ao apontar que Warburg elaborou longos manuscritos entre 1927 e 1929 que seriam publicados em dois volumes, com o objetivo de comentar a elaboração das pranchas. Portanto, Huberman aponta o Atlas como parte do *Denkraum*, ou do espaço de pensamento warburguiano. Warburg não intencionava criar um pensamento enciclopédico relacionado ao arquivo ou ao dicionário, ou seja, sua questão transitava em como apresentar uma narrativa permeada por imagens distantes temporal e espacialmente e como tais imagens poderiam ser vistas como argumentos, para além de ilustrações.

Portanto, o Atlas nos coloca hoje diante de uma questão importante e urgente para a História da Arte, o que Didi Huberman aponta como um novo início da historiografia das imagens. Imagens que podem fissurar e revolucionar nossa própria linguagem e perturba os modelos evolutivos da História da Arte Ocidental. O objetivo do Atlas, segundo Huberman, não é responder questões da História, mas torná-la mais complexa, permeada por múltiplas temporalidades, camadas de memória e sobrevivências inerentes a um gaio saber inquieto e inquietante.

REFERÊNCIA

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Atlas ou o gaio saber inquieto. O olho da história III**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

Recebido em: 26/05/2021
Aceito em: 10/09/2021