

revista científica de

ARTES

da Faculdade de Artes do Paraná

VOL. n.º 26, N.º n.º 01, JAN. n.º JUN 2022.

DOSSIÊ:

A PESQUISA EM
ARTE E O
PAPEL DA
ESTÉTICA
CONTEMPORÂNEA

APRESENTAÇÃO

Este 26º volume da Revista Científica em Artes da FAP reafirma a sua vocação como um periódico plural que abraça todas as formas de expressão artística e suas relações em diálogo com os temas da atualidade, e principalmente como lugar de aprofundamento dos encontros entre os exercícios práticos e teóricos das dimensões poética e estética. Este volume marca um momento de transição na editoração da revista, que esteve, nos últimos seis anos, sob a organização notória da professora Cristiane Wosniack, a quem só nos cabe agradecer pelo impecável trabalho e pelas importantes conquistas que realizou pelo periódico. Assumindo a tarefa da editoração, esperamos poder seguir à altura, no empenho de fazer circular as pesquisas em Artes que se desenvolvem no âmbito universitário, no Brasil e também no âmbito internacional.

Neste volume também inauguramos uma nova série de capas, para as quais contamos com a preciosa criação dos artistas Carlos Nigro, para o conceito e as obras fotográficas, e Ricardo Peixoto, da Ensaio Brasil, para a arte gráfica. Carlos Nigro trouxe a ideia da metamorfose, através da ligação dos elementos água, terra, fogo e ar com as fases ovo, larva, pupa e imago, para o conjunto de quatro capas, atravessadas pela arte de Ricardo Peixoto.

O Dossiê **A pesquisa em arte e o papel da estética contemporânea** é organizado pelos professores doutores Marcos Henrique Camargo e Solange Straube Stecz, professores e coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Artes da UNESPAR e conta com artigos desenvolvidos por pesquisadores do programa ou submetidos ao dossiê, conforme apresentado pelo editorial.

A seção **Outros Temas** reúne os artigos submetidos por fluxo contínuo. Estes artigos apresentam discussões na área da dança, das artes visuais, teatro e cinema. O artigo de Fernanda Goya Setubal, **O tradicional e o contemporâneo nas danças de salão** é o resultado da pesquisa homônima de iniciação científica que discute as contradições conceituais das nomenclaturas "tradicional e contemporâneo" nas práticas de dança de salão. O artigo apresenta relevantes apontamentos sobre a prática da dança de salão na contemporaneidade com um relato bastante objetivo do assunto, revelado a partir da pesquisa de campo. Para tanto, a autora fez uso de questionário online para coleta de dados, como uma entrevista

estruturada, permitindo que os significados dos termos deste trabalho venham não apenas de referências lidas para pesquisa, mas também de pessoas que transitam e participam dos ambientes que compõem as danças de salão.

Por sua vez, **A frequência em museus de arte por estudantes de licenciatura em artes visuais e o poder simbólico**, de autoria de Jade Katchiri Brusco Gomes, mostra os possíveis impactos da visita a museus de arte na formação artística e cultural de dois grupos de estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unespar, Campus Curitiba II/FAP e determina seus relacionamentos dentro e fora do campo artístico e cultural. A pesquisa bibliográfica sustenta outros conceitos também situados no universo simbólico da arte como campo, capital cultural, capital social e capital econômico. Deste modo, os conceitos de "campo", "habitus" e "poder simbólico" do sociólogo francês Pierre Bourdieu definem o recorte da pesquisa. Essas concepções explicam as possíveis relações do indivíduo com o museu de arte, essencialmente no que diz respeito à sua condição de classe.

Em **Uma cultura de cuidado e afeto: apontamentos sobre segurança e confiança em uma oficina de teatro desenvolvida com/por mulheres**, Flavia Grützmacher dos Santos e Marcia Berselli analisam como práticas de Contato Improvisação e de Funções Flutuantes estimularam o desenvolvimento de segurança e de confiança em um grupo de mulheres participantes da Oficina de teatro para pessoas com ou sem deficiência (ação extensionista pela UFSM), entre os anos de 2017 e 2019. Notam ter sido fundamental o sentido de comunidade ali instituído, a partir do toque e de experimentações em diferentes funções de um processo criativo teatral, ambos geradores de uma responsabilidade consigo e com o outro, que contribuiu para a construção de um ambiente seguro e de confiança, durante a oficina.

Esta edição traz ainda dois artigos que enfocam a questão do olhar no filme **Retrato de uma jovem em chamas**, de Céline Sciamma. Em **(Re) conhecer-se aos olhos de outra: um olhar sobre Retrato de uma jovem em chamas**, Helena de Martini Melo e Juslaine de Fátima Abreu Nogueira lançam um olhar sobre o relacionamento entre as personagens Héloïse e Marianne, analisando como elas transitam de um olhar normativo, para um mais aberto, que lhes permite o reconhecimento de si e da outra. O texto aponta para as transformações que o olhar vai sofrendo e as implicações que esta transformação promove no relacionamento entre as personagens, consigo mesmas e com o mundo, em termos éticos, estéticos e

políticos, a partir do que a condição existencial que constitui a experiência lésbica possibilita, ao aproximar o cuidado de si do cuidado do outro. Já em **O retorno do olhar em Retrato de uma jovem em chamas e a perspectiva transformadora de Céline Sciamma**, Mickaelle Lima Souza e Pedro Faissol enfocam um discurso narrativo e fílmico que tensiona a noção do olhar masculino e apresenta o olhar feminino através do olhar da própria diretora e roteirista, bem como do olhar das personagens que não se submete ao olhar do espectador. A objetificação dos corpos é quebrada, ao apresentar todos como sujeitos e objetos da observação e como partes ativas da narrativa, por meio da lente feminista e lésbica de Sciamma.

Desejamos a todas e todos uma ótima leitura!

Prof. Dr. Francisco Gaspar Neto e Profa. Dra. Luciana Barone

(Editores-chefes dos Periódico da FAP - UNESPAR)

**GOVERNO DO ESTADO DO
PARANÁ**
Secretaria da Ciência,
Tecnologia e Ensino Superior

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

**Universidade Estadual do
Paraná**
State University of Parana

REITOR / RECTOR:
Profa. Dra. Salete Machado
Sirino

VICE-REITOR / VICE-RECTOR:
Prof. Dr. Edmar Bonfim de
Oliveira

Faculdade de Artes do Paraná
Arts College of Parana

DIRETORA / DEAN:
Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay

VICE-DIRETOR / VICE-DEAN:
Prof. Me. Dráusio Fonseca

Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação
Research and Graduate Program

COORDENADOR / COORDINATOR:
Profa. Dra. Cintia Ribeiro Veloso da Silva

EDITORES CHEFES / EDITORS-IN-CHIEF:
Prof. Dr. Francisco Gaspar Neto
Profa. Dra. Luciana Barone

EQUIPE TÉCNICA PERIÓDICOS/FAP
DIAGRAMADORA / DIAGRAMMER:
Juciene Cachione Franco

ASSESSORA TÉCNICA
(REVISÃO DA LÍNGUA INGLESA):
Profa. Dra. Ana Maria Rufino Gillies

TÉCNICOS / TECHNICIANS
Imagem da Capa / Cover Image: Carlos Nigro
Projeto Gráfico / Graphic Design: Ricardo.
Peixoto
Bibliotecário / Librarian: Me. Mary Tomoko
Inoue

ORGANIZADORES DO DOSSIÊ /
ORGANIZERS OF THE DOSSIER
Prof. Dr. Marcos Henrique Camargo
Profa. Dra. Solange Straub Stecz

ORIENTADORES / ADVISORS

Dra. Amábilis de Jesus da Silva

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Andréa Sério

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Denise Bandeira

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Elke Siedler

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Francisco Gaspar Neto

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Juslaine de Fatima Abreu Nogueira

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Márcia Berselli

Universidade Federal de Santa Maria

Dra. Marcos Henrique Camargo

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Marila Velloso

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Rosemeri Rocha

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Zeloí Aparecida Martins

Universidade Estadual do Paraná/FAP

CONSELHO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Dr. Acir Dias da Silva (Unioeste)

Dra. Ana Carolina da Rocha Mundim (UFU)

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

Dra. Bianca Scliar Cabral Mancini (UDESC)

Dra. Carlise Scalamato Duarte (UFMS)

Dra. Cristiane Wosniak (Unespar)

Dra. Cynthia Schneider (IFPR)

Dra. Débora Opolski (UFPR-Litoral)

Dra. Eliana Rodrigues Silva (UFBA)

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr. Fábio Raddi Uchôa (UTP)

Dr. Francione de Oliveira Carvalho (UFJF)

Dr. Ismael Scheffler (UTFPR)

Me. Ivana Vitória Deeke Fuhrmann (FURB)

Dr. Jean Carlos Gonçalves (UFPR)

Dr. João Augusto Mattar Neto (Uninter)

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

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

Dr. Luiz Antonio Zahdi Salgado (Unespar)

Dr. Lúcio Kürten dos Passos (CUUV)

Dra. Maria Cristina Mendes (UEPG)

Dr. Marcus Bastos (PUC-SP)

Dr. Rafael José Bona (FURB/Univali)

Dr. Raphael de Boer (FURG)

Dr. Rodrigo Oliva (Unipar/Umuarama)

Dra. Rosane Kaminski (UFPR)

Dra. Rosemyriam Cunha (Unespar)

Dra. Sandra Fischer (UTP)

Dra. Sônia Tramujas (Unespar)

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

Dr. Walter Lima Torres (UFPR)

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

Rua dos Funcionários, 1357, Cabral 80.035-050 Curitiba – Paraná – Brasil
Telefone: +55 41 3250-7339

© 2022 Universidade Estadual do Paraná
UNESPAR – Campus de Curitiba II
Faculdade de Artes do Paraná – FAP

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

Licenciada sob uma licença creative commons.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução, salvo de pequenos trechos, mencionando-se a fonte, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos de autor (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Indexadores:

LATINDEXINDEX

COPERNICUS INTERNATIONAL

SUMÁRIOS.ORG

26

Revista científica/FAP / UNESPAR

Campus de Curitiba II- FAP;

Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação –

v.26 n.1 (jan. / jun., 2022).

Curitiba: FAP, 2022- 413p.

Semestral ISSN 1980-5071

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

1. Arte – Pesquisa - Periódicos.

I UNESPAR Campus de Curitiba II - FAP. II. Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação.

CDD 705 CDU 7(05)

SUMÁRIO

Dossiê Temático

016 A arte é um conhecimento? Sobre antiquadas definições do saber

Is art a knowledge? About old-fashioned definitions of knowledge

Marcos Henrique Camargo, Salete Machado Sirino e Solange Straub Stecz

030 Elementos do conhecimento não verbal e o papel da escola em seu aprendizado

Elements of nonverbal knowledge and the role of the school in its learning

Iveraldo Machado Júnior, Marcos Henrique Camargo e Pedro Lacerda Neto

050 Virada social e virada pedagógica: multiplicidade das práticas da arte e dos modos de participação

The social and the pedagogical turn: multiplicity of art practices and modes of participation

Denise Bandeira e Lailana Krinski

072 A linearização da linha: desdobramentos da perspectiva linear da modernidade ocidental no entendimento de corpo em dança

Line linearization: the unfolding of linear perspective of western modernity in understanding the body in dance

Mariah Sumikawa Spagnolo e Rosemeri Rocha

085 Cinema, educação e estética: experiências com a produção cinematográfica no âmbito escolar

Cinema, education and aesthetics: experiences with cinematographic production in schools

Julya Gonçalves e Zeloí Aparecida Martins

100 Poéticas visionárias-psicodélicas: uma síntese dos conceitos e reflexões sobre o tema

Visionary-psychodelic poetics: a synthesis of concepts and reflections on the subject

José Eliézer Mikosz e Teresa Lousa

120 Reflexões sobre o agir como filosofar

Thoughts on acting as philosophizing

Fernando Cesar Ribeiro e Amabilis de Jesus da Silva

- 134 Os arquétipos do imaginário feminino nos trabalhos de Remedios Varo e Louise Bourgeois**
The archetypes of feminine imaginary in the works of Remedios Varo and Louise Bourgeois
Isabela Picheth De Marco
- 153 O editor nômade: o processo de edição de vídeo enquanto prática coreográfica permeada por uma lógica da errância.**
The nomadic editor: the video editing process as a choreographic practice permeated by a logic of wandering
Iago Roger Giehl e Rosemeri Rocha
- 169 Memorial de Piérre Rivière: cinema, filosofia e história, uma relação estética–ética**
Piérre Rivière memorial: cinema, philosophy and history, an aesthetic–ethical relationship
Rene Scarlet dos Santos Neto, Stela Maris da Silva e Zelo Aparecida Martins
- 188 Na arte, ultrapassar os limites das formas de conhecimento**
In art, to overcome the limits of forms of knowledge
Diego Anderson Silva, Francisco Gaspar Neto e Marcel Leandro Szymanski
- 211 Presley, um híbrido modélico à audiovisualidade atoral: uma aparição corporificando masculinidades**
Presley, a model hybrid to the actor's audiovisuality: embodying masculinities
Ricardo Di Carlo Ferreira
- 236 Arte e sustentabilidade: *upcycling art* e seus reflexos na escultura contemporânea**
Art and sustainability: *upcycling art* and its reflections on contemporary sculpture
Ticiano Nemer
- 253 Ver el mundo contemporáneo con ojos de niño y dibujar el porvenir**
Veja o mundo contemporâneo com os olhos das crianças e desenhe o futuro
Clara Patricia Triana Morales e Jorge Alberto Kulemeyer
- 274 Ensino-aprendizagem remoto em dança escolar: processos cognitivos em transformação**
Remote teaching-learning in school dance: cognitive processes in transformation
Elke Siedler, Larissa Lorena Oliveira e Marila Velloso

ENTREVISTA

286 **Por uma dança volitiva na escola: entrevista com a artista-docente Isabel Marques**

For a volitional dance at school: interview with artist-teacher Isabel Marques

Andréa Sério e Juliana Alves

OUTROS TEMAS

300 **o tradicional e o contemporâneo nas danças de salão**

El tradicional y el contemporáneo en las danzas de salón

Fernanda Goya Setubal

314 **A frequência em museus de arte por estudantes de Licenciatura em Artes Visuais e o poder simbólico**

Attendance in art museums by Graduate students in Visual Arts and the symbolic power.

Jade Katchiri Brusco Gomes

339 **Uma cultura de cuidado e afeto: apontamentos sobre segurança e confiança em uma oficina de teatro desenvolvida com/por mulheres**

A culture of care and affection: notes about safety and trust in a theater workshop developed with/by women

Flavia Grützmacher dos Santos e Marcia Berselli

360 **(Re)Conhecer-se aos olhos de outra: um olhar sobre *Retrato de uma jovem em chamas***

Recognizing yourself upon looking at her: a gaze on *Portrait of a lady on fire*

Helena de Martini Melo e Juslaine de Fatima Abreu Nogueira

388 **O retorno do olhar em *Retrato de uma jovem em chamas* e a perspectiva transformadora de Céline Sciamma**

The return of the gaze in *Portrait of a lady on fire* and Céline Sciamma's transformative perspective

Mickaelle Lima Souza e Pedro Faissol

DOSSIÊ TEMÁTICO:

A PESQUISA EM ARTE E O PAPEL DA ESTÉTICA CONTEMPORÂNEA

Este ano de 2022 se inicia sob o signo da incerteza, não apenas porque a pandemia da covid-19 ainda está por ser debelada, mas do ponto de vista do ensino superior e da pesquisa acadêmica em nosso país, nuvens turbulentas são o que mais frequentemente se vê no horizonte.

Não obstante as dificuldades assomadas, a universidade pública continua cumprindo seu dever de ensinar, pesquisar e estender os benefícios dos conhecimentos auferidos para a coletividade, com a qual mantem contatos e relações.

Uma das áreas de pesquisa menos incentivadas, a arte nacional não deixa de produzir conhecimento, mesmo ao custo do desamparo e do descaso oficiais. Neste sentido, temos a satisfação de apresentar à comunidade acadêmica este dossiê, contendo artigos e entrevista, em que são apresentadas pesquisas e desenvolvimentos teóricos relativos a várias áreas da arte e campos correlatos.

Pelo conteúdo do material apresentado para esta publicação, por vários pesquisadores doutores, mestrandos e especialistas convidados, pôde-se observar a sofisticação dos temas, a profundidade das reflexões e a atualidade dos objetos de pesquisa, trazendo entusiasmo à luta pelo aperfeiçoamento das instituições de ensino, e lançando luz para transformações urgentes que a sociedade demanda.

A seguir, apresentamos sucintamente os autores desta edição e seus textos, que conta com contribuições muito variadas, inclusive de pesquisadores europeus e sul-americanos.

O artigo que abre este dossiê, ***A arte é um conhecimento? Sobre antiquadas definições do saber***, de autoria dos pesquisadores Marcos H. Camargo, Salete M. Sirino e Solange S. Stecz, apresenta uma das questões de interesse desta edição, visto que aborda a arte como um conhecimento autônomo e de grande importância para o entendimento da realidade.

Em seguida, o dossiê apresenta o artigo ***elementos do conhecimento não verbal e o papel da escola em seu aprendizado***, desenvolvidos pelo pesquisador Marcos H. Camargo e os mestrandos Iveraldo Machado Júnior e Pedro Lacerda Neto, cujo conteúdo contesta a antiga crença de que só é possível pensar por meio de palavras, empregando informações provenientes das neurociências, para demonstrar que o conhecimento humano não depende unicamente da linguagem verbal.

A pesquisadora Denise Bandeira e a mestranda Lailana Krinski escreveram o artigo denominado ***Virada social e virada pedagógica: multiplicidade das práticas da arte e dos modos de participação***, que versa sobre o tema da expressão ‘virada social’, cunhada pela britânica, crítica e historiadora de arte, Claire Bishop (2004, 2006, 2012), para denominar práticas artísticas articuladas a problemas sociais.

A pesquisadora Rosemeri Rocha da Silva e a mestranda Mariah Sumikawa Spagnolo, apresentaram especialmente para este dossiê o artigo intitulado ***A linearização da linha: desdobramentos da perspectiva linear da modernidade ocidental no entendimento de corpo em dança***. O texto aborda o conceito de malha, proposto por Ingold (2015), que entende as linhas não como sinônimo de retidão, mas como formas linearizadas, a partir do fortalecimento da ordem social da modernidade em favor da perspectiva linear, que estruturou um modo de entender e produzir conhecimento, enquanto algo independente do sujeito e seu contexto.

O artigo ***Cinema, educação e estética: experiências com a produção cinematográfica no âmbito escolar***, desenvolvido pela pesquisadora Zeloí A. Martins e pela mestranda Julya Gonçalves, propõe a utilização do cinema na escola como processo de criação e fruição artística, que possibilita a vivência de novas experiências estéticas e simbólicas ao estudante.

O pesquisador José Eliézer Mikosz, em conjunto com a pesquisadora portuguesa Teresa Lousa, da Universidade Nova de Lisboa, professora de Belas Artes daquela instituição, trouxeram sua inovadora contribuição por meio do artigo ***Poéticas visionárias-psicodélicas: Uma síntese dos conceitos e reflexões sobre o tema***, que trata de conceituações e ideias que cercam o tema visionário-psicodélico, às vezes confundidos por um grau de nebulosidade e fronteiras permeáveis que demandam maiores reflexões.

A pesquisadora Amabilis de Jesus da Silva, e o mestrando Fernando Cesar Ribeiro, prepararam o instigante artigo ***Reflexões sobre o agir como filósofar***, no qual analisam partes do texto *A Educação do Não-Artista - Parte 1* (1971), de Allan Kaprow, no qual o artista apresenta quatro senhas para refletir a arte de seu tempo, sendo elas: a não-arte, a antiarte, a arte Arte e a *an-arte*, e seus modos de relação com a sociedade, com as instituições e os “formatos sagrados”, transmitidos pelas tradições.

Em seguida, se destaca o artigo denominado ***Os arquétipos do imaginário feminino nos trabalhos de Remedios Varo e Louise Bourgeois***, elaborado para esta publicação, pela mestranda Isabela Picheth De Marco. Nele, a pesquisadora busca estabelecer uma possível relação entre a produção teórica do psicanalista Carl G. Jung, a respeito das imagens produzidas pelos arquétipos e o inconsciente coletivo, e as imagens construídas nas produções das artistas Remedios Varo e Louise Bourgeois.

O mestrando Iago Roger Giehl, orientado pela pesquisadora Rosemeri Rocha da Silva, apresenta seu texto intitulado ***O editor nômade: o processo de edição de vídeo enquanto prática coreográfica permeada por uma lógica da errância***, no qual pensa a edição de vídeo como um processo coreográfico que pode ampliar o processo do editor e trazer novos modos de olhar para essa ferramenta.

Neste artigo, ***Memorial de Piérre Rivière: cinema, filosofia e história, uma relação estética-ética***, a pesquisadora Zeloí A. Martins faz parceria com a Dr^a Stela Maris da Silva, membro do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da UNESPAR, e com o Dr. Rene Scarlet dos Santos Neto, Professor do Curso de Medicina na Faculdade Pequeno Príncipe (Curitiba, PR.), Mentorado do *Internacional Society of Nephrology* (ISN), para apresentar uma importante abordagem sobre os temas da memória, verdade, loucura, cinismo e a obra fílmica, que foram pensados enquanto arte, como reinvenção da memória, mas também como possibilidade de reflexão filosófica e histórica.

Na arte, ultrapassar os limites das formas de conhecimento, é o título do criativo artigo escrito pelo pesquisador Francisco Gaspar Neto, e pelos mestrandos Diego Anderson Silva e Marcel Leandro Szymanski, cujo tema se destaca pela apresentação do pensamento estético e da produção de obras de arte como investigação criativa e inventiva de novos arranjos da relação do humano com o mundo.

O artigo **Presley, um híbrido modélico à audiovisualidade atoral: uma aparição corporificando masculinidades**, enviado pelo pesquisador Ricardo Di Carlo Ferreira, Mestre em Cinema e Artes do Vídeo pelo PPG-CINEAV-UNESPAR, avança a hipótese de que a aparição de Elvis Presley nas mídias contextuais do seu período histórico atuacional instou um hibridismo modélico (astro-ator-autor-cantor-*dancer*) na audiovisualidade atoral, que passou a trabalhar sob outra perspectiva de atuação na grande seara do audiovisual, corporificando masculinidades excepcionais.

O artigo **Arte e sustentabilidade: *upcycling art* e seus reflexos na escultura contemporânea**, de autoria de Ticiano Nemer, Doutorando em Belas Artes pela Universidade de Lisboa, explana sobre a preservação do nosso planeta como uma das problemáticas mais importantes nos tempos atuais. Dentre os diversos conceitos que emergiram dessa discussão, a noção de sustentabilidade vem ganhando relevância e aplicabilidade em todos os âmbitos da nossa sociedade, reverberando de forma particularmente aguda na arte contemporânea.

O Mestrado Profissional em Artes da Universidade Estadual do Paraná tem a satisfação de apresentar a Dr^a Clara Patricia Triana Morales, pesquisadora da Universidad Nacional de Colombia, integrante do Grupo de Investigación Arte Educación y Cultura, e o pesquisador Dr. Jorge Alberto Kulemeyer, membro do Centro de Investigaciones sobre Cultura y Naturaleza Andinas (CICNA/FHyCS/UNJu), que participam desta edição com o artigo ***Ver el mundo contemporáneo con ojos de niño y dibujar el porvenir***, cujo teor versa sobre “una larga experiencia con niños, escuchándolos, acompañando su crecimiento, tanto en la escuela como en otros espacios educativos (entre ellos un museo y otros espacios culturales e incluso familiares), se desarrolla esta presentación, argumentando una propuesta teórica referida al proceso de producción artística en la niñez y algunas de sus implicaciones sociales”.

O artigo **Ensino-aprendizagem remoto em dança escolar: processos cognitivos em transformação**, assinado pela mestrandia Larissa Lorena Oliveira, e pelas Dr^a Elke Siedler e Dr^a Marila Annibelli Vellozo, traz a importante discussão sobre um recorte da pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Artes, da Universidade do Estado do Paraná, cujo enfoque está no entendimento de possíveis transformações de movimentos corporais em estudantes, no contexto de educação em dança escolar, em ensino online.

Na seção dedicada a **entrevistas**, temos a transcrição preparada pela pesquisadora Dr^a Andréa Sérgio e pela mestrandia Juliana Alves, intitulada ***Por uma dança volitiva na escola:***

entrevista com a artista-docente Isabel Marques, que destaca um diálogo (in)formal, movente e extremamente prazeroso com a artista-docente Isabel Marques, sobre perspectivas de criação-ensino-aprendizagem em Dança, no ambiente escolar durante a infância.

Quinze artigos e uma entrevista compõem este dossiê, trazendo conteúdos de pesquisas importantes, teses e conceitos contemporâneos que estão em discussão nos principais centros acadêmicos sobre a arte em todo mundo.

Temos certeza de que se trata de uma leitura indispensável aos que desejam se atualizar nos temas sobre a arte e sua pesquisa. Convidamos a todas e a todos os interessados que se debruçam sobre este dossiê e aproveitem as informações e conhecimentos aqui apresentados.

Prof. Dr. Marcos H. Camargo e Profa. Dra. Solange S. Stecz

(Organizadores do Dossiê)

Marcos Henrique Camargo é profissional nas áreas de Comunicação, Publicidade e Marketing, Especialista em História do Pensamento Contemporâneo e em Economia e Sociologia (ambas pela PUC PR), Mestre em Comunicação e Linguagens (UTP), Doutor em Artes Visuais (UNICAMP), com pós-doutorado pela Escola de Comunicação (UFRJ). Lecionou nos cursos de Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade da UTP, sendo professor dos Cursos de Cinema e Audiovisual, Artes Cênicas, Música e Dança da UNESPAR, desde 2006 e professor do Mestrado Profissional em Artes (UNESPAR), desde 2018. Coordenou o Curso de Cinema e Audiovisual, foi Chefe da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus de Curitiba II (UNESPAR). É pesquisador nas áreas de Filosofia, Estética e Semiótica, tendo publicado os livros *Cognição estética: o complexo de Dante* e *Formas diabólicas: ensaios sobre cognição estética*.

Solange Straub Stecz é Doutora em Educação pela UFSCAR. Professora do Programa de Pós Graduação em Artes PPGARTES e do Curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Paraná. Coordenadora do PPGARTES e do Laboratório de Cinema e Educação LabEducine/Unespar. Membro do Grupo de Pesquisa Cinema & Educação/ Unespar/ Campus II/FAP. Membro do Comitê Nacional do Brasil do Programa Memória do Mundo da UNESCO-MOWBRASIL. Integra o Comitê de Assessores de Área (CAA) 2020-2024 da Fundação Araucária. Membro do Conselho Estadual de Cultura, representando as Universidades Estaduais (Segmento governamental). Integra o GT Arte Cultura e Cidadania, do Conselho Latino Americano de Ciências Sociais. Foi assessora de Comunicação Social, diretora de Cultura da UNESPAR e diretora da Cinemateca de Curitiba. É secretária nacional do Centro de Pesquisadores do Cinema Brasileiro.

A ARTE É UM CONHECIMENTO? SOBRE ANTIQUADAS DEFINIÇÕES DO SABER

Marcos H. Camargo¹

Salete M. Sirino²

Solange S. Stecz³

Resumo: o objetivo deste artigo é discutir um tema ainda presente na academia, acerca do status de conhecimento que é possível atribuir à arte, segundo definições clássicas sobre a natureza do saber humano. Para abordar essa insistente discussão foram revisitadas antigas disputas acerca do ser e da verdade, sobre os quais os antigos dizem se assentar o conhecimento humano, que por sua vez ganha existência objetiva na linguagem.

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

IS ART A KNOWLEDGE? ABOUT OLD-FASHIONED DEFINITIONS OF KNOWLEDGE

Abstract: the aim of this article is to discuss a theme still present in the academia, about the status of knowledge that can be attributed to art, according to classical definitions about the nature of human knowledge. To address this insistent discussion, old disputes about being and truth were revisited, on which the ancients say human knowledge is based, which in turn has objective existence in language.

Keywords: knowledge; cognition; thought; art.

¹ 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 *strictu sensu* do Mestrado Profissional em Artes (Campus de Curitiba II, UNESPAR, desde 2018). E-mail: marcos.camargo@unespar.edu.br

² Doutora em Letras (UNIOESTE). Professora do Curso de Cinema e Audiovisual e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Artes (UNESPAR). Diretora do Centro de Artes (2014-2016; 2016-2018) e Diretora do Campus de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná (2019-2020), Reitora da Universidade Estadual do Paraná (2021-2024).

³ Doutora em Educação pela UFSCAR. Professora do Programa de Pós Graduação em Artes PPGARTES e do Curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Paraná. Coordenadora do PPGARTES e do Laboratório de Cinema e Educação LabEducine/UNESPAR. Membro do Grupo de Pesquisa Cinema & Educação/ UNESPAR/ Campus II/FAP. Membro do Comitê Nacional do Brasil do Programa Memória do Mundo da UNESCO- MOWBRASIL. Integra o Comitê de Assessores de Área (CAA) 2020-2024 da Fundação Araucária. Membro do Conselho Estadual de Cultura, representando as Universidades Estaduais (segmento governamental). Integra o GT Arte Cultura e Cidadania, do Conselho Latino Americano de Ciências Sociais. Foi assessora de Comunicação Social, diretora de Cultura da UNESPAR e diretora da Cinemateca de Curitiba. É secretária nacional do Centro de Pesquisadores do Cinema Brasileiro.

*Todos os homens, por natureza,
desejam conhecer.
Aristóteles, Metafísica*

A necessidade do conhecimento

A conhecida afirmação de Aristóteles, na epígrafe que abre este artigo, provém da constatação do Estagirita, acerca da necessidade vital que os humanos partilham com outros animais, de obter conhecimento sobre o ambiente em que vivem, de modo a garantir seu sucesso biológico.

A necessidade de saber o que é alimento e o que é veneno, o que é amigável e o que é perigoso, ou seja, o que é bom e o que é ruim para a prosperidade do indivíduo e de seu grupo, resume a maior parte do que move a espécie humana. Neste sentido, o conhecimento praticamente se confunde com a gestão da própria vida.

Via de consequência, os modos e meios de se saber a respeito do entorno em que existimos são responsáveis pelo próprio conhecimento que podemos obter desse ambiente. Em outras palavras, o conhecimento de uma coisa não se confunde com ela mesma, mas influencia a maneira como lidamos com o mundo em nossa volta. O conhecimento se compõe de informações, dados, interpretações, intuições, percepções, sensações sobre o objeto de nossa atenção, formando um modelo interno, que em nossa memória toma o lugar da coisa que deve ser conhecida — por esse motivo, cada um de nós constrói seu próprio mundo, sendo bem ou malsucedido, conforme a precisão com que reproduz em si mesmo o mundo real.

Em qualquer documentário sobre vida selvagem podemos observar o comportamento de certos animais, quando estão em busca de alimento, proteção ou reprodução. Um macaco distingue muito bem um ligo maduro, de outro ainda verde. Uma leoa distingue muito bem as presas que ela caça, daquelas que não entram em seu cardápio. Um panda distingue os brotos de bambu, de outros vegetais. Os animais também distinguem amigos, aliados, de inimigos, tanto quanto agrupa certas coisas conforme suas semelhanças. Há, portanto, um modo natural de distinguir, separar e agrupar, demonstrando ser comum à cognição selvagem ideias sobre generalização e especificação de coisas e de eventos.

Os humanos também aprendemos a conhecer o mundo a partir de várias seleções e agrupamentos de coisas semelhantes, gerando diferenças específicas entre grupos, utilizando-nos desse modo natural de representar o real em nossa memória. Porém, a

evolução entregou aos humanos algumas características que por fim acabaram transformando nossa relação com o ambiente natural e com a própria natureza de nossa espécie.

Dentre os muitos caminhos evolutivos possíveis, os humanos desenvolveram cérebros proporcionalmente muito maiores que os de outros animais. Há tantas razões para o surgimento dessa característica quantos são os paleoantropólogos que estudam suas causas, porém, uma delas talvez seja o fato de que nossas comunidades humanas cresceram muito em número de indivíduos, o que exigiu meios de comunicação bem mais complexos para dar conta das questões sociais e pessoais surgidas com o aumento da população dos grupos.

Várias espécies animais desenvolveram sistemas de sinais bem sofisticados, como são os casos dos primatas que vivem em bando, muitos deles acumulando um extenso conjunto de mensagens para indicar alimento, perigo, reprodução, hierarquia social etc. Entre os humanos também se verificou o desenvolvimento desses sistemas de signos que, primeiramente, eram comunicados por gestos, grunhidos, mímica e outras semioses. Muitas das comunicações humanas podem ainda ser vistas nas cavernas, na forma de imagens de animais, metonímias de corpos humanos, sinais místicos etc. Porém, para além desses recursos comunicativos que os humanos dividem com outros animais, criamos um sistema de signos bem mais eficiente, premidos pela necessidade de organizar as relações humanas em nossas coletividades.

Segundo autores das neurociências (Norretranders, Pinker, Damásio), nosso sistema visual é, de longe, o mais sofisticado, em comparação com os outros sentidos físicos: audição, olfato, paladar e tato⁴. Ao longo de nossa evolução, o sentido que mais se desenvolveu entre nós foram os recursos da visão e a conseqüente invenção de imagens (nas cavernas primitivas). Contudo, o fato de sermos nômades, até pelo menos há uns dez mil anos, fez com que inventássemos outros tipos de signos para nos comunicar, já que desenhar imagens para expor pensamentos enquanto viajamos, se torna algo contraproducente. Emerge, então, paulatinamente, a linguagem verbal.

⁴ “Estudos realizados por pesquisadores interessados em avaliar a capacidade de processamento humano (revisados por Norretranders, 1998) lançam luz a esta intrigante questão. A informação foi medida em *bits*, de forma a permitir comparações entre diferentes modalidades (visual, auditiva, tátil etc.), e a quantidade de informação dos sentidos somados foi considerada a capacidade total de processamento. Nosso sofisticado sistema visual sozinho responde pelo processamento de 10 milhões de *bits* por segundo, enquanto todos os outros sentidos somam 1 milhão de *bits* a cada segundo” (CALLEGADO, Marco. O novo inconsciente. Porto Alegre, Artmed, 2011).

O conhecimento mediado pela linguagem verbal

Ora, antes mesmo de desenvolver uma linguagem estruturada, o *Homo sapiens* se serviu de comunicações visuais e gestuais. A prioridade do discursivo como princípio estruturante parece remontar, segundo o atual estágio das pesquisas, há cerca de 50 mil anos, ao passo que as representações pictóricas são conhecidas há mais de 200 mil anos, sendo que os artefatos mais antigos (uma arma de pedra) existem há pelo menos um milhão de anos. (BOEHM, 2015, p. 31)

Segundo paleontólogos, a linguagem verbal vinha se desenvolvendo entre os humanos há pelo menos 50 mil anos. Porém, quando entramos na era da agricultura, o uso das palavras ganhou uma dimensão inusitada. Se antes, as palavras indicavam coisas e eventos, a partir de um certo contexto (da criação de cidades, vilas e agrupamentos humanos sedentários), tempos depois elas passaram a representar ideias abstratas acerca do mundo real — levando-nos a um sensível aprofundamento do nosso antropocentrismo, que se desenvolveu imensamente a partir de então.

A diferença entre a representação de coisas e a representação de ideias pode ser entendida como palavras que significam de modo objetivo uma coisa existente ou um fato, em relação a palavras que são termos de conceitos abstratos. Num exemplo, podemos lembrar a objeção de Nietzsche com relação à invenção de Sócrates⁵⁵: o conceito.

Nietzsche chega a dizer que a filosofia teria se desviado de seu justo caminho, ao adotar o conceito socrático como uma entidade realmente existente, tal como Platão defenderia depois. É conhecida a anedota, segundo a qual Sócrates observava um grupo de homens conversando sobre quão corajoso teria sido Ulisses em meio à Guerra de Troia, para em seguida questioná-los acerca do que consistiria aquela atitude do troiano, obrigando-os a deixar de lado o adjetivo "corajoso" e se debruçar sobre o substantivo "coragem". Com essa manobra, Sócrates deslocou o significado das palavras, que antes se dirigiam às coisas, qualificando-as (Ulisses foi "corajoso"), para conduzi-las às definições de conceitos (o que é a "coragem"), modificando seu uso (de nome de coisas, para nome de ideias). Nasce, portanto, com Sócrates, o abstracionismo dos filósofos que, segundo Nietzsche, iria perdurar até seu tempo (século XIX), com o fim da metafísica.

E o que deriva deste "erro socrático" denunciado por Nietzsche?

⁵ NIETZSCHE, F. **O Nascimento da Tragédia, ou Helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

De modo direto, podemos dizer que os pensadores (de Sócrates em diante) se concentraram em encontrar (inventar) igualdades entre as coisas, de modo que pudessem abrigá-las sob um mesmo conceito universal, esquecendo-se escandalosamente de que as coisas individuais existem como entes singulares no mundo real — ocultando o fato de que a diversidade entre as coisas é sempre maior do que suas eventuais identidades.

Certos de que haviam encontrado um universo a parte deste em que vivemos, os pensadores gregos que iniciaram a filosofia imaginaram que, por meio da linguagem verbal, poderiam acessar aquele mundo modelar, de onde viriam as ideias formadoras da realidade sensível. Naquele universo além do físico, metafísico, se encontravam os conceitos universais, isto é, ideias gerais que determinam as essências das coisas que existem precariamente neste mundo em que vivemos.

Como veremos adiante, o estabelecimento da metafísica — o sistema de pensamento que divide a realidade em dois mundos: um determinante e outro determinado —, mesmo bem-sucedido, nunca foi unânime entre os pensadores e encontrou pelo caminho do pensamento ocidental algumas oposições consistentes, como é o caso da escolástica de Guilherme de Ockham. No entanto, ainda no século XXI, há quem se confunda com o que Umberto ECO diz acerca da linguagem verbal.

Ah! Temos a irresistível evidência da existência dos indivíduos, mas deles nada podemos dizer, senão nomeando-os pela sua essência, isto é, pelo gênero e pela diferença específica (portanto não “este homem”, mas “homem”). Mal entramos no universo das essências, entramos no universo das definições, isto é, no universo da linguagem que define. Temos poucos nomes e poucas definições para uma infinidade de coisas singulares. A linguagem nomeia ofuscando a irresistível evidência do individual existente. (1997, p. 28)

Prestemos atenção ao fato de que “temos poucos nomes para uma infinidade de coisas singulares”. Sim, a linguagem verbal não tem como nomear cada coisa singular existente no mundo, pois caso tentasse fazê-lo, não haveria como nos utilizarmos de tal linguagem — os humanos não teríamos memória suficiente para lembrar de todos os nomes de todas as coisas com as quais nos relacionamos em nossa vida. Mas, o engenho com que a linguagem verbal resolveu essa situação limitadora, acabou por se transformar na armadilha que confundiu os pensadores por milhares de anos, a começar por Sócrates e Platão, como apontou Nietzsche.

Quando ficou evidente que não podíamos dar nomes singulares às coisas individuais, revolvemos juntá-las em grupos aparentemente homogêneos para nomear seu conjunto, ao invés das unidades. Assim, falamos sempre em geral (“cadeira”, mas não “esta cadeira”), o “banco”, a “mesa”, o “pijama”, palavras que servem para quaisquer bancos, mesas ou pijamas existentes no mundo ou apenas imaginados.

Não podendo nomear as coisas individualmente, as palavras nomeiam seus conceitos universais. Assim, qual é o nome de uma coleção de peças, que tem pernas e tampos e com as quais podemos fazer algo sobre elas ou colocar coisas em cima delas? Resposta: mesa. Neste caso, a palavra “mesa” não é o nome do móvel, mas o nome do conceito universal de mesa, que não existe na realidade, mas apenas na linguagem.

Contudo, a questão não é apenas acerca da pluralidade de coisas a que se refere ou a que pertence o universal, uma vez que isso é admitido pelos filósofos, mas o problema surge quando se pensa a respeito da existência real dos universais.

Segundo Platão, os universais (gêneros e espécies: conceitos), enquanto predicados de uma pluralidade de coisas, nada mais são do que as Ideias (*Eidos*) ou Formas (*Morphes*), boas, belas, verdadeiras, eternas e imutáveis, todas existentes no Mundo das Ideias. Platão defende a existência real de um Mundo Inteligível, embora imaterial e separado das coisas sensíveis. Nesse mundo suprassensível residiriam todos os universais, enquanto as coisas particulares só existem aqui, no mundo sensível, na medida em que são partículas dos universais e deles recebem sua existência singular.

Mas, outros filósofos não concordaram com Platão. Desde então, uma das grandes questões da filosofia ocidental foi a longa e clássica “querela dos universais”, disputada por muitos pensadores ao longo dos milênios. Em função dessa polêmica erudita, posições argumentativas foram se sedimentando em meio ao debate.

Os que se alinham a Platão tomaram uma posição conhecida como *universalia ante rem* (realismo imaterial transcendente), na medida em que assumiram que os universais são entidades ontologicamente existentes, incorpóreas e separadas das coisas singulares, nas quais se realizam. Aristóteles, discípulo de Platão, ao que parece, não nega a existência dos universais, mas também não aceita sua existência em separado, isto é, transcendentemente às coisas singulares. De acordo com Aristóteles, a substância (*ousia*) pela qual as coisas são o que são, deve existir no interior delas próprias, ou seja, tal universalidade seria imanente às coisas particulares — *universalia in re* (realismo imaterial imanente).

A questão sobre a existência ou inexistência dos universais poderia retroagir até a disputa entre os filósofos e os sofistas, ainda nos primórdios do pensamento ocidental, quando estes últimos advertiram os primeiros sobre o fato da essência ser apenas um efeito da linguagem. Ali já se iniciara a querela, com os filósofos acreditando e defendendo a existência do ser, da essência e dos universais, independentemente do mundo sensível.

Contudo, foram necessários mais de mil e quinhentos anos para que surgisse o *Venerabilis Inceptor*⁶, o frade franciscano Guilherme de Ockham (1285-1347), um dos últimos nomes associados à escolástica, aquele que encerrará este período do pensamento ocidental, inaugurando os prolegômenos do renascimento. Ockham apresenta a terceira posição na querela dos universais, divergindo tanto de Platão, como de Aristóteles, preferindo uma interpretação contrária à metafísica, denominada *universalia post rem* (antirrealismo nominalista), defendendo o argumento de que os universais não passam de nomes alojados na linguagem, como os sofistas haviam advertido dezesseis séculos antes.

Tudo o que realmente existe, no sentido ontológico forte do termo, é singular e particular. (...) Logo, os universais (gêneros e espécies) não existem senão como conceitos mentais, como intenções da alma (*intentiones animae*), no interior do próprio intelecto, sendo, tão somente, sinais para uma coleção de indivíduos. Assim, o ser enquanto ser, isto é, a substância ou a causa última e suprema que faz as coisas serem o que são, é absolutamente individual e, jamais, universal. Consequentemente, tantas são as substâncias quanto são os seres particulares. O universal, destarte, é um conceito mental (nominalismo) e não uma realidade ontológica, nem a essência da realidade (antirrealismo). Eis aqui o cerne do pensamento ockhamista. (BORGES; LEITE, 2015, p. 59)

O crescente questionamento dos pensadores renascentistas, além dos modernos e contemporâneos, acerca da existência dos universais (conceitos gerais, gêneros e espécies) como seres ontologicamente existentes, conduziu a filosofia ocidental a um distanciamento da metafísica e da teologia, que a haviam tutelado por muito tempo.

Esse lento deslocamento teórico deveu-se a que a filosofia sempre teve como escopo a busca pela verdade. Embora haja outras definições sobre a verdade, a mais comumente aceita é a que afirma ser a mais fiel das interpretações de um recorte da realidade — a verdade como uma *adequatio* do pensamento às instâncias do real.

⁶ “Venerável iniciador”. Guilherme de Ockham foi limitado em sua cátedra, atendo-se apenas aos períodos iniciais dos cursos que lecionou, devido à punição eclesiástica por seus textos, considerados hereges, motivo pelo qual teve de se proteger junto ao Imperador Luís da Baviera, vivendo o resto de sua vida em Munique, para não ser preso pela inquisição.

Ora, como o real não é composto por grupos homogêneos de partículas de um universal, mas habitado por infinitas coisas singulares, então o pensamento mais adequado para conhecer a verdade do mundo não pode ser composto apenas por universais linguísticos (conceitos verbais que definem gêneros e espécies).

Mas, quando os filósofos deslocaram a verdade para o mundo abstrato dos conceitos universais — fazendo a verdade se coincidir com as abstrações das ideias —, empreenderam uma alteração de sentido, que fez do mundo sensível uma ilusão, e da abstração, a mais alta realidade. Essa manobra discursiva, perpetrada com a intenção de tornar real o mundo suprassensível, o mundo divino, teve o dom de congelar as definições e impedir que as adequações da linguagem verbal ao mundo real se transformassem com o tempo. A verdade deixa de ser uma interpretação plausível para se tornar um comando cego, que deve ser obedecido sem o questionamento de sua origem.

A verdade é precisamente “um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos” elaborados poeticamente, e que depois se enrijeceram em saber, “ilusões de que a natureza ilusória se esqueceu”, moedas cuja imagem consumiu e que são levadas em consideração apenas como metal, de maneira que nos acostumamos a mentir segundo convenções, (...) E daí uma ordem piramidal de castas e graus, leis e delimitações, inteiramente construída pela linguagem, um imenso “columbário romano”, cemitério de intuições. (ECO, 1997, p. 45)

Com a questão da verdade em mente, os pensadores dos últimos três séculos, a começar por Wilhelm von Humboldt (1767-1835), começaram a enxergar os limites da linguagem verbal e sua incapacidade de ser um veículo neutro e transparente para a comunicação do conhecimento.

Gustav Bergmann (1906-1987), filósofo austríaco, naturalizado norte-americano, cria o termo “virada linguística”, para nominar um movimento que Jacques Derrida (1930-2004), filósofo francês, vai definir como o momento em que despertamos para o fato de que a linguagem verbal “constitui” um mundo que pensamos ser real, mas que de fato é apenas linguístico e metafísico. Ou seja, deixamos de confiar exclusivamente na linguagem verbal para nos informar sobre o mundo, de vez que o conhecimento que ela nos proporciona nem sempre reflete a realidade existente. Mais ainda, segundo o relativismo linguístico expressado pela Hipótese de Sapir-Whorf, construída pelo linguista judeu-alemão Edward Sapir (1884- 1939) e pelo linguista norte-americano Benjamin Lee Whorf(1897-1941), a língua de um povo lhe oferece uma visão de mundo distinta daquela de outros povos, diferenciando o caráter de suas culturas — longe de ser um meio neutro de comunicação do

pensamento humano, as línguas nacionais ditam o entendimento da realidade de seus falantes.

A desconfiança alimentada pelos limites da linguagem verbal, dentre esses, seu modo generalista (universais) de apontar para o mundo, fez com que os pensadores, cientistas e técnicos passassem a valorizar outras formas de conhecimento, que viessem a corroborar ou desmentir as interpretações linguísticas sobre as coisas do mundo.

Retorna ao palco do conhecimento a experiência dos sentidos, como avalista das interpretações lógico-linguísticas.

A experiência como conhecimento

Acerca da doutrina que versa sobre a origem do nosso conhecimento, Guilherme de Ockham já nos brinda com sua originalidade ao destacar o valor da experiência no processo gnosiológico. É bem verdade que Tomás de Aquino e Duns Escoto também já tinham realçado a importância da empiria no processo de aquisição de conhecimento. Entrementes, para Duns Escoto a experiência servia apenas para salientar a atividade do intelecto, que é a causa última do nosso conhecimento intelectual. Ao passo que para Tomás de Aquino, a experiência era apenas uma causa material do conhecimento. Em Ockham, a experiência sensível é de fato a causa eficiente do conhecimento. (SANTOS LIMA; SCHNEIDER, 2013, p. 11)

A esta altura é preciso salientar que a disputa pelos conhecimentos mais efetivos ainda coloca em oposição o inteligível e o sensível. Desde princípios da renascença até a era contemporânea, por mais de quinhentos anos, a polêmica sobre a superioridade da mente sobre o corpo refletiu sempre a oposição entre a especulação filosófica e experiência dos sentidos.

Proveniente do latim, *ex-perientia*, esta palavra tem em sua raiz o substantivo *perior* (ação, tentativa, movimento), que vai compor outras palavras, como ‘perigo’, ‘perito’, ‘pirata’. Pode-se deduzir, portanto, que experiência significa a capacidade de afastar o perigo e o engano, por meio do conhecimento empírico das coisas, das relações que os sentidos mantêm com o mundo físico e material.

O que, então, significa a experiência como conhecimento? Ao contrário da intelecção abstrata, que se apoia em lógicas semióticas, como a da linguagem verbal, que inventa conceitos universais para dar conta da inumerável multiplicidade das coisas existentes, a experiência é um conhecimento adquirido e constituído pela memória das relações

fisiológicas entre os sentidos corporais e as coisas realmente existentes no mundo em real em nossa volta.

Quando Guilherme de Okcham, ainda no século XIV, desmonta e desabilita a metafísica dos universais, ele estava exigindo dos pensadores ocidentais a necessária introdução do conhecimento experimental para, em parceria com o conhecimento intelectual, produzir melhores verdades acerca do único mundo em que habitamos.

Conhecimento estético

Quando se afirma que o conhecimento experimental é produzido pelas relações entre os sentidos físicos e as coisas realmente existentes no mundo, está se referindo diretamente à estética, cuja raiz etimológica indica o conhecimento (*technê*) constituído pela *aisthesis* (sensação, percepção, afeto, emoção, intuição e paixão).

No século XVIII, a Estética, disciplina assim batizada em 1753 por Alexandre Baumgarten, realiza uma série de deslocamentos muito importantes. Surgindo como alternativa às abordagens clássicas, que imperavam como balizadoras e até mantenedoras dos procedimentos poéticos tradicionais, a Estética moderna se funda levando em conta a sensibilidade (*aesthesis*) e a liberdade do sujeito receptor da arte e da beleza. Nesse receptor, as sensações e os sentimentos seriam especialmente aguçados pelo Belo, considerado assim o "objeto sensível" — objeto estético — por excelência (...) Com o impacto da estética na filosofia da arte, as "aparências" artísticas abandonam o status de meras ilusões ou signos "fracos" em relação às representações do intelecto — consideradas mais nítidas e, portanto, mais confiáveis — para almejar o caráter de manifestações de *verdades e valores essenciais*. (SUAREZ *appud* HADDOCK-LOBO, 2010, p. 132)

O conhecimento empírico ou experimental, de fato se trata do conhecimento estético, porque envolve as funcionalidades do corpo humano na equação cognitiva. São as percepções, sensações, emoções e intuições que entram em jogo para colher informações do meio e processá-las na forma de um conhecimento ana-lógico⁷, a partir da afetividade de nossos órgãos dos sentidos.

⁷ "Analogia" significa um fenômeno à parte da lógica. Metáforas, metonímias, imagens e outras mimesis podem ser consideradas analogias, na medida em que informam por meio de semelhanças físicas e/ou funcionais. Na maior parte das vezes, os conhecimentos não-declarativos, experimentais, tácitos, implícitos e/ou estéticos, são analógicos. Por outro lado, os conhecimentos lógicos e sistemáticos, quando provenientes de linguagens, como a verbal e matemática, apresentam-se por meio de textos digitais. "Dígito" em grego significa "dedo", mas também "unidade", como as letras e os números, que se juntam para formar palavras ou equações. Em tecnologia, o "digital" significa o uso do sistema binário, com dois "dígitos": on-off(um-zero).

Sabemos hoje, que o pensamento lógico-racional, comunicado pela gramática e pela semântica da linguagem verbal, não é o fundamento de nossas ações sobre o mundo, mas um discurso que justifica nossas respostas emocionais que, estas sim, nos conduzem por meio de performances, aos resultados que buscamos para nosso sucesso individual e coletivo.

A teoria da cognição corporal propõe que a mente não pode trabalhar separadamente do mundo físico; que os sentidos proveem a ponte entre nossos pensamentos inconscientes e conscientes. (...) as relações entre as sensações físicas, emoções e comportamentos são reais, não apenas metafóricas. Sensações físicas como calor, distância, peso e muitas outras experiências sensoriais sutis podem (e fazem) ativar e influenciar nossos julgamentos, respostas emocionais e performances. (LOBEL, 2014, pp. 10/11)

A arte, como uma atividade estética, produz conhecimento, na medida em que nos conduz à experimentação dos sentidos e a alterações imprevistas em nosso ânimo, causando o surgimento de novas perspectivas sobre a vida e o mundo em que habitamos. Da mesma forma como somos instados a estudar a dinâmica do pensamento abstrato, como forma de adquirir a destreza na detecção da ordem e da normalidade racionais, também devemos fruir a arte como experiência somática, de modo a treinar nossa sensibilidade para o inesperado, abrindo nossas percepções para a dinâmica da criatividade. Como a sobrevivência da humanidade sempre dependeu de nossa inventividade, educar e expressar nossa criatividade é fundamental para nosso sucesso como espécie.

Todas as modalidades da arte educam a sensibilidade humana, preparando-nos para perceber o mundo real de modo mais eficiente. Educar a sensibilidade implica em treinar e aguçar nossos sentidos, de modo ampliar nosso conhecimento do mundo. A música, por exemplo, não educa apenas nossa audição, como nos introduz no universo dos ritmos e ciclos muito comuns na natureza. As artes visuais não educam apenas nossos olhos, mas nos informam sobre proporções, perspectivas, espaços. A dança não educa apenas o corpo, mas auxilia no reconhecimento do lugar do humano no espaço, oferecendo-nos a cognição do movimento da vida. O teatro não ensina apenas a declamação dos discursos, mas a inserção do indivíduo nas relações sociais, a negociação emocional entre os corpos humanos, a localização das pessoas em meio às tramas sociais. O cinema, como arte híbrida, não ensina apenas analogias sobre o tempo, mas nos educa sobre o movimento relativos das coisas que habitam conosco o mundo, comunicando a vontade dos corpos humanos, por meio de suas

ações e interações. Enquanto a filosofia, a ciência ou a tecnologia visam conhecer o mundo objetivo, as artes nos proporcionam o conhecimento do mundo subjetivo. No entanto, é preciso reconhecer que é o sujeito que conhece o objeto — há uma primazia aqui! Em outras palavras, de nada adianta conhecer o mundo “lá fora”, se continuarmos ignorantes a respeito do mundo “de dentro”.

Trazer para o nível da consciência dados e eventos que passariam despercebidos, caso não houvesse treinamento para capturá-los cognitivamente, faz da arte um tipo de conhecimento imprescindível para ampliar as chances de sucesso biológico da espécie humana.

Inclusão

Várias vertentes da epistemologia (teorias do conhecimento) apontam para a existência de cinco principais tipos do conhecimento: empírico, tácito, religioso, filosófico e científico⁸. Por essa tipologia, a arte não é um conhecimento, mas um capítulo da filosofia, especialmente, quando nos reportamos à clássica definição da arte como produto da estética. Os antigos afirmavam que a arte fazia parte das três disciplinas normativas subordinadas à filosofia: a lógica, a ética e a estética. Enquanto a lógica define as normas do pensamento, a ética enseja normas ao comportamento, a estética normatizaria a arte.

Contudo, essas divisões tão categóricas não funcionam mais. Pode-se até admitir que a arte seja parte da estética, mas esta jamais esteve subordinada à filosofia, porque se trata de conhecimentos de natureza diversa. Filosofia produz conhecimento por meio de conceitos⁹, enquanto a estética constrói conhecimento por meio de experiências sensíveis.

Vimos acima, neste artigo, que conceitos são pensamentos abstratos e universalizantes organizados pela linguagem verbal (e matemática). Por seu turno, a arte trabalha com obras físicas, que são entes individuais existentes no mundo real — obras de arte não são signos de linguagens, muito menos subordinadas ao escrutínio da linguagem verbal.

⁸ MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

⁹ “A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos”. DELEUZE, G., GUATTARI, F. O que é a **filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

Em função da habilidade do artista, a arte poderia ser considerada um produto do conhecimento tácito (não-declarativo, implícito), embora pela produção de um artefato, a arte também poderia ser considerada um produto do conhecimento empírico — se considerarmos as típicas divisões do conhecimento mantidas pela epistemologia tradicional.

Ora, ao invés de retirar a arte do campo da filosofia e mal acomodá-la entre os conhecimentos tácito e empírico, não seria melhor admitir e acrescentar mais um tipo de conhecimento (estética) à lista elaborada pela epistemologia? Desse modo, podemos responder à pergunta que intitula este artigo: “A arte é um conhecimento?” E sua resposta mais plausível seria “sim”. A arte é um conhecimento estético.

A estética é um conhecimento que produz saber por meio de experiências sensíveis que o corpo mantém com o real. A estética não é um conhecimento conceitual, como a filosofia, a ciência ou a religião, mas um conhecimento experimental (*cognitio sensitiva*), tácito, empírico, não-declarativo e implícito. Por esses motivos, se trata de um saber vital para a humanidade, pois, como disse Aristóteles: “Nada vai ao intelecto, sem antes passar pelos sentidos.”¹⁰

Referências

BOEHM, Gottfried. **Aquilo que se mostra. Sobre a diferença icônica.** In: ALLOA, Emmanuel. Pensar a imagem. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BORGES, Willian Saraiva; LEITE, Pedro, Júnior. **O antirrealismo nominalista de Guilherme de Ockham a partir do comentário à Isagoge de Porfírio.** Santa Maria, RS.: revista Thaumazein, Ano VII, v. 8, n. 15, 2015.

CALLEGADO, Marco. **O novo inconsciente.** Porto Alegre, Artmed, 2011

DELEUZE, Gilles., GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

ECO, Umberto. **Kant e o ornitorrinco.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NIETZSCHE, Friderich. **O Nascimento da Tragédia, ou Helenismo e pessimismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

¹⁰ *Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu.*

SANTOS LIMA, Ricardo Pereira; SCHNEIDER, Jakob Hans Josef. **Guilherme de Ockham: conhecimento, singular e primum cognitum**. Belo Horizonte, Revista Horizonte Científico. Vol 7, no 1 (set-2013), 2013.

SUAREZ. Rosana. **Nietzsche: a arte em o nascimento da tragédia**. In: HADDOCK-LOBO, R. (2010) Os filósofos e a arte. Rio de Janeiro: Rocco.

LOBEL, Thalma. **Sensation: the new science of physical intelligence**. New York: Atria books, 2014.

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022.

ELEMENTOS DO CONHECIMENTO NÃO VERBAL E O PAPEL DA ESCOLA EM SEU APRENDIZADO

Iveraldo Machado Júnior¹
Marcos H. Camargo²
Pedro Lacerda Neto³

Resumo: este artigo contesta a antiga crença de que só é possível pensar por meio de palavras, empregando informações provenientes das neurociências, para demonstrar que o conhecimento humano não depende unicamente da linguagem verbal, sendo construído a partir das percepções, sensações, como também por meio de linguagens não verbais, como as relacionadas à imagem, som, movimento e ttilidade.

Palavras-chave: linguagem, conhecimento, educação.

ELEMENTS OF NONVERBAL KNOWLEDGE AND THE ROLE OF THE SCHOOL IN ITS LEARNING

Abstract: this article challenges the old belief that it is only possible to think through words, using information from neurosciences, to demonstrate that human knowledge does not depend solely on verbal language, being constructed from perceptions, sensations, but also through nonverbal languages, such as those related to image, sound, movement and touch.

Keywords: language, knowledge, education.

¹ Bacharel em Cinema e Audiovisual, pela UNESPAR. Mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes (UNESPAR). Produtor, diretor, editor de audiovisual e arte-educador. Intercambista acadêmico em Portugal (Universidade do Minho), onde desenvolveu o documentário Biston Betularia (2015). Co-diretor do curta-metragem Tu sais, David (2015) para o Fast Forward - Portugal. Vencedor do Prêmio de Contribuição Cultural da Câmara de Vereadores da cidade de Braga.

² 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 strictu sensu do Mestrado Profissional em Artes (Campus de Curitiba II, UNESPAR, desde 2018). E-mail: marcos.camargo@unespar.edu.br

³ Bacharel em Cinema e vídeo pela UNESPAR (2018), com formação pedagógica em Artes Visuais pela UNIASSELVI (2021), técnico em Comunicação pela SOCIOSESC (2001).

A cognição

Sem qualquer fundamento objetivo, a crença racional de que não há pensamento sem palavra provém de antigas tradições gregas, ampliada pelo interesse das doutrinas judaico-cristãs em reproduzir a oposição platônica entre o físico e o metafísico – terra e céu – palavra e imagem.

Entre os gregos, Parmênides, de quem Platão foi discípulo, afirma a inteireza, imutabilidade e eternidade do Ser, que dá existência ao *logos* e fundamenta a verdadeira realidade. Pois, para os essencialistas, o real está eternamente dividido em duas partes inconciliáveis: o mundo natural e o mundo sobrenatural. O mundo físico é o da multiplicidade, finitude e impermanência. O fundo metafísico é o da perfeição, unidade e eternidade (segundo a lógica de que o perfeito não se transforma).

Para Parmênides, Platão e os essencialistas de todos os séculos, o pensamento humano encontra a verdade apenas quando acessa o Ser, por meio da palavra (e do número⁴). Mas, porque a palavra (ou o número) e não outro signo qualquer? Simplesmente, porque a palavra (e o número) não representa as coisas que se encontram no real, mas simbolizam as ideias que fazemos das coisas. Exemplo disso é o substantivo “cadeira”, que não nomeia a coisa real em que as pessoas descansam seus corpos, e sim a ideia geral de uma classe de objetos do mobiliário, que tem pernas, assento e encosto, servindo para acomodar o corpo. Principalmente, no caso dos substantivos⁵, a palavra não é nome de coisas, mas de ideias. Sendo assim, a palavra está mais adaptada para comunicar o mundo abstrato, metafísico, sobrenatural, divino ou essencial.

Por outro lado, o mundo opositivo de Parmênides e Platão investe, também, na dupla dimensão do ser humano, atribuindo-nos uma natureza bifurcada: *sóma* e *psichè*. Como sabemos, *sóma* é o corpo, mortal, finito, sensível, plural; enquanto a *psichè* é a alma, imortal, perfeita, suprassensível e una. Essa divisão da natureza humana, cuja crença infelizmente

⁴ É por isso que no frontispício do portão que levava à academia de Platão estava escrito: “Não entre aqui se não for geometra!”. Segundo essa mesma crença racional, o mundo foi criado pelos números e a matemática é a própria estrutura do universo, quando hoje se sabe que se trata de uma linguagem humana de interpretação de fenômenos do real e do abstrato.

⁵ “Substantivo” é uma classe gramatical, cujas palavras representam as substâncias e essências que participam das coisas. Um substantivo não nomeia uma coisa em si, mas as ideias substanciais que definem uma classe de objetos.

perdura até nossos dias, vai exilar as sensações, percepções, emoções, na esfera do corpo (*sóma*), isolando o pensamento nas instâncias da alma (*psichè*).

Como a verdade, segundo a crença platônica, se encontra no Ser e a *psichè* humana compartilha dessa essência, deduziu-se automaticamente que só a alma pode conhecer a verdade, enquanto a ignorância característica do corpo interfere nessa busca, até como um obstáculo. É aqui que surge a premissa, cuja temerária conclusão leva a crer que é impossível pensar sem palavras. Pois, ao representar ideias, a palavra se torna o elo entre a *psichè* e o Ser, como em Parmênides/Platão, assim como o vínculo da alma com os céus, na interpretação dos judaico-cristãos.

Por outro lado, de nada adianta afirmar que há um *logos* (ordem) por detrás das multiplicidades do devir (que há um Ser por trás das aparências), se a *psichè* não tem como deduzir suas leis sem o auxílio dos órgãos dos sentidos. Entre a *psichè* e o Ser, sempre existirá a intermediação do *sóma* (corpos). Não podemos pensar a ordem (*logos*), sem percebê-la com os sentidos (*sóma*), na superfície dos fenômenos. Desse modo, todo conteúdo (substância, essência) de uma coisa só pode ser o conjunto de informações que obtemos de sua realidade, por meio das experiências havidas com ela. Qualquer conteúdo depende da forma que lhe dá sentido – quando a forma se transmuta, o conteúdo se transforma. Daí, a consequência: todo conteúdo é produto de uma forma sensível. Por isso, o aforismo sempre repetido pelo senso comum: “O que importa é o conteúdo!”, não poderia ser mais falso.

A palavra é apenas um dos tipos de representação do pensamento, há outros como a imagem, a música, a cinestesia! – como há também, pensamentos sem representação.

A oposição mente-corpo, ensinada por Parmênides/Platão e cultivada pelo judaico-cristianismo, tornou-se muito tóxica para o desenvolvimento do conhecimento, no ocidente, gerando divisões artificiais e valorizações preconceituosas. Até bem pouco tempo, relacionar a arte como conhecimento era um *nonsense* típico de gurus da *new age* dos anos 1960. Representantes das chamadas “ciências duras”, cuja crença na rigidez dos conceitos simulava sua universalidade, olhavam para as artes com certa condescendência, atribuindo-lhe um humilde cubículo no edifício do saber, em função da carência de exatidão⁶ que marcam a obra

⁶ *Exactus* é uma palavra latina, formada pelo prefixo *ex*, que significa “fora”, “ausência”, “negação” e pela raiz *actus*, que significa “ação”, “movimento”. Assim, o significado etimológico da palavra “exatidão” diz daquilo que não se move (ausência de movimento). Esta palavra serve para designar conhecimentos que não mudam, porque são considerados eternos, universais, portanto, perfeitos. Devido a fixidez de suas leis, apelidou-se de ‘ciências duras’ as atividades de pesquisas que lidam com universais. Hoje em dia nenhum cientista, em sua consciência,

de arte e o pensamento estético. Sessenta anos depois, em nossos dias, a tecnociência já não está mais tão certa de sua exatidão, como tem seguidamente se valido da criatividade artística para compreender fenômenos que escapam da tradicional epistemologia.

A grande filosofia que se desenvolveu desde os antigos gregos tornou-se a mãe da tecnociência. Tanto a mãe, como a filha, sob influência platônica e judaico-cristã, sempre repudiaram e desconfiaram dos simulacros, preferindo autorizar certas representações simbólicas da realidade para configurar o real e comunicar seu conhecimento, em detrimento de outras *mimesis* menos confiáveis. Essa longa tradição de repúdio ao simulacro tem em Platão seu principal articulador. Em seus escritos, principalmente no livro *A república*, o filósofo ateniense chega a expulsar os artistas de seu governo ideal, pelo fato deles produzirem simulacros de coisas reais e imaginárias, na forma de pinturas, música, teatro, esculturas, gerando *mimesis* ilusórias que confundem a inteligência.

O conhecimento, segundo os platônicos, não pode provir de simulacros que mimetizam a realidade por meio de imagens, sons, movimentos, mas da pesquisa racional e intelectual sobre o Ser das coisas, resultando na sua definição em categorias universais. Apenas dois sistemas de signos, linguagem verbal e linguagem matemática, teriam condições, segundo os platônicos, de representar fidedignamente as qualidades sensíveis e suprassensíveis do real, de modo a formar o único conhecimento que conduz o homem à verdade.

Charles Darwin, em seu livro *A origem das espécies* (1859), comenta que muitos teóricos continuavam sustentando um cenário cartesiano em que ocorrem as diferenças entre os homens e os demais animais: os humanos teriam um pensamento racional, enquanto os outros animais, incluindo-se aí os grandes macacos, seriam meras máquinas de estímulo-resposta, sem qualquer racionalização possível. No entanto, esta é uma visão concretamente incorreta e seus apoiadores se baseiam em uma teoria equivocada sobre a concepção do pensamento.

O pensamento não evoluiu da simples associação até alcançar o estágio das complexas cognições, mas de adaptações inflexíveis e especializadas, para atividades individuais, autorreguladas e flexíveis, baseadas em representações cognitivas, inferências e

acreditaria que a ciência tem o poder de encontrar conhecimentos perfeitos, pois é comum que suas teorias e explicações sejam sempre refutadas por novas abordagens.

automonitoramento. Pesquisas empíricas claramente demonstram que os grandes macacos operam de modo flexível, inteligente e autorregulado – e fazem isso sem linguagem, cultura ou quaisquer outras formas humanas de sociabilidade. (TOMASELLO, 2014).

Cognições e pensamentos entram em cena quando os organismos vivem em um mundo menos previsível. É quando a seleção natural desenha cognições e processos de tomada de decisão que equipam o indivíduo para reconhecer novas situações e agir flexivelmente, por si mesmo, segundo exigências imprevisíveis. O que habilita a uma efetiva manipulação de uma nova situação é um certo entendimento das fortuitas e/ou intencionais relações envolvidas, quando então são sugeridos novos e apropriados comportamentos. (TOMASELLO, 2014, p. 8)

O pensamento é fruto do encontro da memória de experiências passadas, com a percepção de uma mudança no cenário do ambiente, forçando o espécime a gerar uma estratégia diferente para lidar com a nova situação. O pensamento é o resultado da negociação entre a parte da memória de situações pregressas e o novo cenário que se apresenta ao indivíduo. Ao reconhecer que as novas circunstâncias não são semelhantes às anteriores, nasce o pensamento como um projeto de solução do problema e uma proposta de ação, diante da nova realidade. Em princípio, o pensamento não tem a ver com palavras, nem sequer com linguagens, mas com soluções de problemas comuns e novos, construídas a partir da percepção das transformações do ambiente e da necessidade de tomadas de decisão que levem em conta essas mudanças.

O pensamento ocorre quando um organismo tenta, em algumas situações particulares, resolver um problema, alcançando seu objetivo não pela ação em si, mas imaginando o que aconteceria se tivesse agido diferentemente – ou se forças externas entrassem no jogo – antes de realmente agir. (TOMASELLO, 2014, p. 9)

Organismos complexos, nos ambientes em inconstantes transformações, precisam de simuladores cognitivos para testar hipóteses e probabilidades sobre as melhores ações a tomar, em vista de suas necessidades. O pensamento é um simulador de prováveis cenários, baseado em memórias de soluções anteriores, mas flexível suficientemente para testar novas investidas que superem dificuldades imprevistas.

Conforme as comunidades humanas foram crescendo em número de membros ao longo de nossa evolução, aumentou progressivamente a necessidade de aproveitar a

experiência de cada indivíduo, distribuindo-a entre todos os demais⁷. A transmissão de pensamentos experientes entre os membros de uma comunidade humana primitiva ocorreu pela observação e imitação, acelerando o domínio das informações pelas gerações mais novas, que não precisaram aprender do zero as atividades que já tinham sido desenvolvidas pelos seus antepassados. E porque se tratava de atividades que tinham como função o domínio de certas leis e comportamentos das forças da natureza, podemos inferir que aqueles conhecimentos práticos já eram lógicos e racionais, em lato sentido.

Porém, a complexidade crescente das relações sociais entre os humanos exigiu a invenção de sistemas de signos para significar e representar os pensamentos e comunicar os conhecimentos, aumentando a razão de distribuição de informações entre os membros dos grupos humanos.

A evolução cultural desses sistemas de signos (conhecidos também pelo nome de “linguagens”) foi progressiva, quase sempre obedecendo a lógica natural das experiências fundamentais. Tanto é assim, que as gramáticas das linguagens verbais, por exemplo, formam lógicas especiais que buscam estar de acordo com as leis naturais da realidade. No entanto, nunca é demais lembrarmos que nenhuma linguagem da cultura, nem mesmo a palavra ou o número, determina o pensamento humano, de vez que nosso cérebro pensa desde muito tempo antes da evolução da fala.

A forte associação que se faz do conhecimento com o pensamento e o raciocínio não é um fato, é uma crença cultural – um meme viralizado, alguns diriam – que nos confunde. Jovens que preferem fazer coisas intrincadas com seus corpos – breakdancing, skateboarding – ao invés do trabalho de casa, não são menos inteligentes. Penso que eles fazem parte de uma crescente rebelião contra a hegemonia do intelecto (embora muitos deles nem pensem assim). (CLAXTON, 2015, p. 3)

A crença de que não se pode pensar sem palavras tem fundo religioso e filosófico. A tradição judaico-cristã é uma cultura da palavra. No Gênesis, a divindade judaico-cristã cria o mundo emitindo um comando verbal: “Fiat lux”! Ainda neste primeiro livro da Bíblia, Javé conduz suas criaturas até Adão, para que ele as nomeie, gerando o mito da língua adâmica, que teria o poder de criar e transformar a matéria, por meio da palavra, originando, dentre outras, a tradição da cabala.

⁷ A palavra **comunicação** significa “tornar comum”. Comunicar é tornar comum o conhecimento de alguém para outros, de uns para muitos. Por essa razão, as linguagens desenvolvidas pela cultura humana se inserem no campo da comunicação social.

Entre os filósofos, Platão é o grande defensor do verbo, afirmando categoricamente que apenas a palavra e o número podem emular os pensamentos verdadeiros, de modo que eles alcancem a razão, no mundo das ideias. Em vista dessas duas bases de defesa da palavra (platonismo e judaico-cristianismo), a tradição ocidental passou a crer que a verdade só poderia ser comunicada por palavras (e números). Com o tempo e a constante reafirmação da importância da palavra para o pensamento verdadeiro, chegou-se, então, à exagerada conclusão de que não se pode pensar sem palavras.

É óbvio que as palavras permitem o pensamento verbal, por meio de uma língua baseada em gramática, com sua lógica especial. É fácil supor, também, que o pensamento verbal é lógico (racional). Porém, essa lógica do pensamento verbal não tem vínculos naturais com a realidade, mas com a tradição cultural dos povos que a inventaram. O pensamento é anterior e independente da linguagem que lhe dá a roupagem, conforme os tipos de comunicação que os indivíduos necessitam (palavra, imagem, som, cinestesia etc.). Sendo independente das linguagens, o pensamento pode se utilizar de quaisquer meios para se comunicar, inclusive as experiências estéticas.

Por outro lado, a lógica semiótica da linguagem diminui o volume de informação recebida pelos sentidos físicos, de modo a caber na comunicação humana, na forma de uma representação simbólica das experiências, permitindo que a razão não pense o mundo como uma confusão.

Algumas linguagens da cultura, como a verbal, têm por objetivo comunicar o máximo de conceitos (ideias codificadas) com o mínimo de símbolos possíveis – isso pode ser entendido como ‘economia semiótica’. Nesse processo, a linguagem cabe em nossa memória, mas reduz ao mínimo o volume de informações comunicadas, abstraindo os fatos e os transformando em signos. Com essa atividade, a linguagem vai descartando o “excesso” de informação proveniente dos órgãos dos sentidos e resumindo todo o mundo em conceitos assimiláveis por sua lógica semiótica.

Um texto totalmente ordenado dispõe de pouca informação (nova), tornando-se de fácil reprodução, porque é redundante. Redundância é repetição de informação conhecida. Um texto complexo (com muita informação nova) geralmente aparece como confuso, entrópico, por isso impossível de ser resumido. Para comunicá-lo é necessário duplicá-lo o

mais fidedignamente possível, já que tal texto não tem como ser reduzido, nem simplificado – exemplo: a descrição verbal de uma imagem é sempre uma redução imprópria.

A complexidade pode ser entendida como a “história” de um conhecimento. Desse modo, o conhecimento não se constitui apenas do conjunto das informações assertivas, mas também do volume de dados descartados. O sistema de “tentativa e erro” não tem como deletar os erros, pois sem eles não se reconhecem os acertos – as informações descartadas precisam fazer parte da investigação, pois sem elas não se pode distinguir as informações necessárias.

Palavras são nomes de conjuntos de ideias assertivas, que eliminam os dados descartados. No entanto, o mundo é o lugar em que se misturam entropicamente todos os dados e informações, não havendo como apartar as úteis, das inúteis, até porque o que é inútil para uma necessidade, pode ser útil para outra.

A experiência do pensamento comporta todos os dados, mas as palavras aludem apenas a certas informações consensuais, jamais alcançando a inteireza do pensamento humano. Por decorrência, a ordem se equilibra sobre a lâmina da entropia, todo sistema de signos paira sobre um abismo de ruídos. O *logos* tem origem no caos.

Cognição encarnada

A cognição, isto é, a formação de conhecimento realizada pelos indivíduos não é um produto das linguagens (verbal, matemática, imagética, musical, cinética, dentre outras), que são sistemas de signos inventados pela cultura para comunicar (precariamente) o conhecimento de uns para outros, no interior das comunidades. Num exemplo bem conhecido entre os comunicólogos, podemos dizer que as linguagens são as mensagens dentro de garrafas, atiradas de uma ilha e lançadas ao mar de ruídos (meio ambiente, entorno), até serem entregues na praia de outra ilha (indivíduo). A comunicação social vive à beira de um colapso, porque nem sempre as linguagens dão conta de transmitir a real informação, cuja recepção nunca é plenamente satisfatória, pois cada indivíduo trabalha com seu próprio repertório de experiências sobre as coisas.

Todo conhecimento é gerado a partir da experiência do corpo cognoscente no ambiente real, sendo em alguns casos comunicado a outros, por meio de representações (sistemas semióticos), como a palavra, imagem, gesto etc. Porém, para alguns pesquisadores

das neurociências, a cognição nem sequer precisa de representação para ser utilizada pelos espécimes. A hipótese de que a cognição é uma representação que o cérebro desenvolve para lidar com o ambiente em que habita, na forma de um espelhamento interno do real, encontra contestadores entre neurocientistas, que argumentam não haver necessidade de duplicar o mundo no cérebro, como um mapa do real, para saber proceder frente a problemas e desafios por que passam os espécimes.

Se a percepção é direta, nenhuma informação é acrescentada à mente. Se a percepção também direciona o comportamento, o meio ambiente contém informação suficiente para o animal condicionar seu comportamento. O meio ambiente dispõe de informações que oferecem oportunidades para a ação. Em outras palavras, ele detém informações que conduzem a funcionalidades perceptíveis. (CHEMERO, 2009, p. 106)

A informação, no sentido empregado por estes neurocientistas, não é produzida por meio de representações de algum sistema de signos, mas emerge de relações entre o sistema perceptivo do espécime (inclusive, humanos) e as circunstâncias existentes no meio ambiente, que orientam a ação perceptiva. Num exemplo, para que as abelhas possam polinizar as flores, essas estruturas vegetais desenvolveram situações em que as abelhas podem perceber a oportunidade de explorá-las. De modo que, em relações simbióticas, tanto o meio ambiente, quanto o espécime (que também é agente ambiental), geram perceptos e percebem, respectivamente, por meio de informações não-representacionais. Várias espécies vivas criam situações capazes de comunicar informações ao meio ambiente e vice-versa. Em um princípio de simetria circular, o meio ambiente dispõe a informação, induzindo sua percepção nos espécimes, que a seleciona para várias utilidades.

Na medida em que os corpos vão se tornando mais complexos, eles precisam coordenar o que acontece em seus membros e órgãos. Mas eles também precisam coordenar-se com tudo o que acontece em sua volta. De modo a nos comportarmos sabiamente, precisamos ser sensíveis para tudo o que acontece neste supersistema que nos envolve. Para realizar isso, desenvolvemos uma série de modos de relacionamento com esse grande mundo: nossos sentidos especializados. E o mais importante deles é o tato. [A] pele é nosso primeiro órgão de percepção. Faz parte do modo original pelo qual todos os animais colhem informações sobre seus ambientes. É nosso maior e mais importante órgão sensorial. A pele representa 18% de nosso peso corporal e vale cada grama. A pele é, ao mesmo tempo, nosso mais básico e mais sofisticado órgão, e o tato é o nosso sentido original. (...) O toque é ação. Nós estamos “em contato” com o mundo que se move em nossa direção e o sentimos com nossa pele. O toque ocorre quando pele e mundo se movem em relação um ao outro, e isso nos oferece importantes

informações. (...) [A] pele está densamente povoada de neurônios especializados em diferentes tipos de toque.
(CLAXTON, 2015, pp. 56/57/58)

A pele se forma a partir da mesma matriz embrionária que gera o cérebro. A pele é o cérebro pelo lado de fora. Como ela está “povoada de neurônios”, a pele é recurso cognitivo, que gera percepções para formar os pensamentos com que os espécimes se relacionam com o ambiente.

Entre os humanos, a percepção direta também ocorre em um ambiente sociocultural. Bem antes de refletir a respeito (fazer a ginástica mental exigida pela racionalização), o humano age e reage a informações diretamente percebidas pelo gesto do outro, pelos movimentos dos corpos, pelos olhares, vestimentas, arquitetura da cidade, odores etc. Quando estamos em um ambiente urbano, nossas percepções corporais se confundem e se misturam com a significação de certas formas (linguagens), dando a impressão de que lemos apenas signos em um mundo estritamente representativo (significativo). É preciso, então, distinguir o fato de que a percepção cria espontaneamente a informação, enquanto a ciência (linguagem, tecnologia) é geração intencional de informação.

Nós ainda pensamos sobre o conhecimento do corpo e da mente em um modo antigo e inapropriado – assim dizem os pesquisadores da cognição incorporada. Muitos neurocientistas deixaram de afirmar que o conhecimento pertence apenas à mente, nem que o ponto alto do conhecimento humano é o argumento racional. Eles não acreditam mais que a mente é uma fonte etérea de controle sobre a selvageria do corpo, para compensar sua estupidez. Eles não pensam que mente e corpo são tipos de coisas diferentes. A ideia de que o corpo é um veículo ignorante e a mente, um motorista inteligente, tornou-se coisa antiga. [...] Minha mente não caiu de paraquedas para salvar e supervisionar aquilo que sem ela seria um amontoado bizarro de carne. Não, isso é justamente de outro modo: minha carne cognoscente evoluiu em inteligência, estratégia e capacidades que eu penso como sendo minha mente. Sou astuto precisamente porque sou um corpo. Eu não possuo, nem habito um corpo – eu surjo dele. (CLAXTON, 2015, pp. 2/3)

Com os últimos desenvolvimentos das neurociências, tivemos uma sensível transformação do entendimento acerca das relações entre o corpo e a mente. Hoje, a lógica vigente afirma que a mente é um produto do cérebro, que por sua vez é um órgão do corpo, descredenciando a clássica oposição entre mente e corpo, já que as formações mentais são

produzidas por um sistema corporal. Com a dessacralização da mente, que perde sua aura sublime e misteriosa, para ser entendida como mais um produto da biologia, como a digestão, um dos efeitos colaterais dessa decepção ontológica atingiu o estatuto da verdade, pois se acreditava até então, que só a mente era capaz de entrevê-la. Lembremo-nos de Santo Agostinho, para quem “in interiore homine habitat veritas⁸”.

Após a morte da modernidade (último período histórico em que se acreditou haver uma verdade universal), experimentamos o lado perverso da desvalorização do saber institucionalizado, com a profusão das *fake News* (falsificações da verdade, que vilipendiam o valor institucional dos discursos verbais) e a multiplicação de influenciadores (que usurpam o lugar tradicional da autoridade credenciada a dizer a verdade). Assim, com essa oferta exponencial de “verdades”, cada um adquire a sua e a hecatombe do Ser parece completa, pois nada mais “é”⁹, tudo se tornou *pseudòs*¹⁰.

Contudo, algo de positivo parece também ter acompanhado o apocalipse da modernidade. Com a desvalorização da palavra, outras formas simbólicas e não-simbólicas se evidenciaram e têm sido convidadas a apresentar seus modos cognitivos para uma nova cultura que passou a aceitar normalmente a formação de conhecimento a partir de imagens, sons, movimentos, tatilidade, como também pelas percepções, afecções, sentimentos e emoções.

Complexidade do corpo cognoscente

Como afirma Anthony Chemero, em seu livro *Radical embodied cognitive science* (2009), a cognição não está confinada ao cérebro, pois depende de um sistema de relações perceptivas não lineares que se dão entre um indivíduo e o meio ambiente: “entender a cognição como necessariamente incorporada e, por isso, limitada à natureza de nosso sistema sensorial, influencia profundamente nossas habilidades de conhecer e interagir com o mundo”

⁸ “A verdade habita o interior dos homens”. Frase atribuída a Santo Agostinho, que aqui explica sobre a alma como única tradutora da verdade divina e científica.

⁹ O “Ser” parmenídico e platônico se diz por meio das declinações do verbo “ser” e de sua palavra original: “essência”, que provém do termo latino *esse*. Quando se diz que algo “é”, estamos nos referindo a uma qualidade essencial que faz parte daquele ser. O que “não-é”, não pode “ser”, se torna falso (*pseudòs*).

¹⁰ “Falso ser”, este termo grego se refere ao que Parmênides menciona como o “não-ser”, aquilo que nem sequer pode ser mencionado. Mas, pela tradição, acabou por significar falsidade. O *pseudòs* também é considerado sinônimo de “aparência”, em contraposição à essência (o Ser).

(CHEMERO, 2009, p. 185). Nós e o mundo não estamos separados, como acreditavam os modernos, entre sujeito e objeto. Somos feitos da mesma matéria do real, de modo que para nos comunicarmos com o mundo há necessidade de incorporar seus sinais, formando em nós a cognição da realidade.

Mas o mundo com o qual nós interagimos está limitado às nossas capacidades sensomotoras. Mesmo assim, nossa história evolutiva confirma que houve e existem relações cognitivas entre nossos corpos e o mundo (do qual fazemos parte). Essas relações estão baseadas em causalidade natural, produzidas pelas “tentativas e erros” de nossas ações, cujos fracassos iniciais levam ao sucesso posterior, pela experiência que comporta raciocínios sobre condições e possibilidades, além de negativas e afirmações resultantes das atividades que visam saciar a fome, evitar o perigo, encontrar parceiros, defender a prole etc.

Quando tomados em conjunto, o modo condicional (se, então) e o modo de negação (sim, não) estruturam todos os mais básicos paradigmas do raciocínio lógico humano. Os grandes macacos (primatas, *Homo*) podem resolver novos e complexos problemas devido à assimilação de aspectos-chave das estruturas causais de uma situação problemática já conhecida. Eles usam esses modelos para simular ou fazer inferências sobre o que aconteceu antes ou irá acontecer depois – empregando o modo condicional e de negação. Nossa conclusão geral é que, desde que os grandes macacos usam modelos cognitivos que contêm princípios gerais de causalidade, enquanto também usam de simulação e fazem inferências por meio de vários tipos de paradigmas protológicos, com vários tipos de automonitoramento ao longo do processo, o que os grandes macacos estão fazendo é pensar. (TOMASELLO, 2014, p. 19/20)

Diferentemente dos outros grandes macacos, os humanos construíram sociedades mais sofisticadas, em virtude do aumento paulatino do número de participantes de nossos bandos. Cada vez que a quantidade de membros aumentava, tornava a intercomunicação ainda vez mais necessária, além de mais complexa. A imitação, a pantomina e os acenos se tornaram insuficientes para a necessidade de distribuir mais informações, o que forçou o desenvolvimento de outros sistemas de signos a serem partilhados por todos. Segundo a regra da “economia semiótica”, que busca comunicar mais informações com menos esforço, ficou mais fácil emitir sons discretos com significados definidos, por meio do sistema oral-auricular, pois o bipedalismo levou a estrutura laríngea dos humanos a evoluir, permitindo vocalizações mais elaboradas. Lampejos da futura linguagem verbal emergem nos primitivos humanos,

como uma invenção produzida pela necessidade de comunicar mais informações, de modo econômico.

Humanos, com exceção dos demais macacos, engajam-se em comunicações cooperativas, pelas quais proveem aos outros informações que julgam úteis. Humanos, com exceção dos outros grandes macacos, ensinam propositadamente aos outros, coisas que julgam úteis, em seu benefício. Humanos, com exceção dos outros macacos, tomam decisões em grupo sobre questões relevantes para a comunidade. Humanos, com exceção dos outros grandes macacos, criam e mantêm tipos de estrutura social, tais como normas, instituições sociais e também linguagens (em que usam meios de expressão comuns). Em tudo, a cooperação é, simplesmente, a forma definitiva das sociedades humanas, de um modo tal que não existe nas sociedades dos outros grandes macacos. (TOMASELLO, 2014, p. 36)

Ao precisarmos de uma comunicação cooperativa, para informar nossas intenções aos membros da coletividade e tomar decisões em conjunto, no sentido de criar e manter estruturas sociais que garantissem as regras de comportamento, a espécie humana criou uma série de sistemas de signos capazes de dar conta da complexidade das informações que precisavam circular em nossas comunidades, de modo que o arranjo social vingasse.

Isto significa dizer que as linguagens (tal como a linguagem verbal) surgiram como ferramentas de comunicação social inventadas com o objetivo de satisfazer nossas necessidades comuns. Ao contrário do que alguns creem, não foram as linguagens – não foi a linguagem verbal – que permitiram a construção da cultura humana, mas a necessidade de produzir a cultura humana criou as linguagens, como instrumento de interação social, capaz de auxiliar e acelerar nosso sucesso como sociedade.

Ainda é comum entre alguns estudiosos, acreditar-se que “no princípio era o verbo”, insistindo na linguagem verbal como berço original sobre o qual nasceu a sociedade humana. De fato, as investigações de arqueólogos, antropólogos, neurocientistas, como os citados neste artigo, tem demonstrado que as línguas (linguagem verbal) humanas se desenvolveram a partir da necessidade de resolver questões que se apresentaram aos humanos, conforme construía suas coletividades. Obviamente, que uma linguagem mais desenvolvida contribui para ampliar os horizontes de uma sociedade, enquanto dá conta da complexidade dos problemas. Porém, jamais houve uma língua completamente desenvolvida, antes que seus falantes tenham necessitado de maior sofisticação gramatical e semântica.

A ideia de que a linguagem verbal não determinou a existência da sociedade humana, mas nossas coletividades é que determinaram o tipo de linguagem verbal que precisavam para

se comunicar internamente, nos leva – outra vez – à questão que intitula este artigo: “há pensamentos sem palavras?”.

A resposta à pergunta acima está cada vez mais clara: sim! Não foram as palavras que criaram os pensamentos, mas quando os pensamentos precisaram ser comunicados a outros humanos inventamos uma série de signos e representações, dentre eles a palavra.

Essas conclusões também nos levam a outros questionamentos. Como se formam os pensamentos e quando eles podem ser comunicados aos outros? Segundo alguns neurocientistas, nossas memórias são lembranças de como percebemos o mundo em nossa volta. São lembranças de nossas ações sobre o ambiente e suas respostas sobre nossas percepções. Esses relacionamentos criam modelos mentais de algumas partes da realidade com as quais entramos em contato.

Modelos internos [de funcionamento do mundo real] não apenas tomam parte das ações motoras, mas também embasam a *percepção* consciente. (...) Por mais estranho que pareça, essa estrutura foi inspirada pela observação de que as expectativas influenciam aquilo que vemos. Donald MacKay¹¹, em 1956, propôs que o córtex visual é, fundamentalmente, uma máquina que trabalha para gerar modelos do mundo. Ele sugeriu que o córtex visual primário constrói um modelo interno [do real] que permite antecipar-se ao fluxo de dados recebidos pela retina. O córtex envia suas previsões para o tálamo, que distingue as *diferenças* entre o que chega pelas retinas e aquilo que já foi antecipado. O tálamo devolve ao córtex apenas as informações diferentes – isto é, as partes que não foram previstas. Essas informações imprevistas ajustam o modelo interno, de modo que haja menos erros no futuro. Neste sentido, o cérebro refina seus modelos sobre o mundo, prestando atenção em seus erros. (...) O que tudo isso nos diz é que a percepção se constitui em uma ativa comparação entre uma entrada de dados e nossas previsões internas. Isso nos leva a entender o grande panorama: o conhecimento de nosso entorno só ocorre quando os dados sensoriais *violam* nossas expectativas. (EAGLEMAN, 2011, pp. 48/49/50).

Pensem em capturar uma bola em pleno voo. Se nosso cérebro fosse apenas um maquinário que funcionasse em linha de produção, cada parte informando a próxima acerca da ação necessária, não poderíamos pegar a bola. Sempre haveria um intervalo de tempo de milissegundos entre a imagem da bola em nossa retina e o comando motor para segurá-la – nossas mãos só chegariam a um lugar em que a bola *deveria* estar, mas não a alcançaríamos.

¹¹ Professor e pesquisador de neurociência e psicologia cognitiva do Departamento de Psicologia da Universidade da Califórnia (UCLA).

Entretanto, nós somos capazes de pegar a bola em pleno ar, porque gravamos profundamente em nosso cérebro eficientes modelos de funcionamento do mundo. Esses modelos internos geram expectativas sobre quando e onde a bola irá passar, de acordo com os efeitos da aceleração gravitacional.

Os parâmetros de predição dos modelos internos vão melhorando durante nossa vida, quando expostos às experiências sensoriais que obtemos do mundo real. Desse modo, nossos cérebros não trabalham apenas em função dos dados memorizados, mas de acordo com predições construídas acerca de onde a bola deveria estar, em função dos modelos internos refinados por inúmeras experiências anteriores. (EAGLEMAN, 2011, p. 48) O cérebro simula internamente o que vai acontecer se nós tomarmos certas ações sob condições específicas – isto é pensamento!

Quando se exige alguém com experiência em um tipo de trabalho ou função, se deseja alguém com modelos internos treinados em muitas “tentativas e erros”, ou seja, experimentado na prática de seu entorno, no contato com a realidade. Neste aspecto, só quem muito experimenta, tem condições de conhecer mais do mundo. Mas só há um meio de adquirir memórias das experiências para criar modelos mentais sobre a realidade: utilizando-nos do corpo que nós somos.

[Nós] fomos construídos fundamentalmente para a ação, não para pensar ou refletir, e como consequência, nossos conhecimentos são profundamente orientados para a construção de um efetivo e apropriado comportamento. Pensamento é uma ferramenta que evoluiu mais recentemente para auxiliar em ações mais complexas. (...) O cérebro é um servo, não um mestre do corpo: é uma espécie de “bate-papo”, não uma diretoria. (...) Sendo assim, precisamos repensar as relações entre pensamento e sentimentos. Sentimentos não são perturbações. Eles não são – como Platão e muitos outros ainda pensam – pulsões selvagens e primitivas que ameaçam continuamente submeter as frágeis estruturas da razão. (CLAXTON, 2015, p. 5)

Por mais de dois mil anos fomos convencidos por platônicos e judaico-cristãos, de que a mente era mais importante do que o corpo e que esta oposição (mente versus corpo) tinha por objetivo o controle do corpo pela mente. Hoje sabemos, como foi mencionado acima, que a mente é mero produto do corpo, como a saliva ou o sangue, não havendo qualquer noção por meio da qual se possa sustentar uma hierarquia. Somos apenas um corpo que pensa. Porém, o pensamento não dá início ao processo, pois sua gênese provém do conjunto de percepções que, somadas, levam a sentimentos e emoções que, por sua vez, fazem o corpo

agir, buscando a solução de alguma necessidade por meio do pensamento. As estruturas da racionalidade entram em apoio à ação, especialmente quando estamos lidando com as normas, regras e ordenamentos culturais ou naturais. Do contrário, o corpo nem precisa pensar sobre como agir ou reagir ao ambiente, pois isso se dá de modo automático (ou como alguns entendem: inconscientemente).

Sentimentos são eventos somáticos que incorporam nossos valores e prioridades. Eles indicam aquilo que nos importa: tudo o que nos oferece significado e direcionamento para nossas vidas. Nossas esperanças e medos surgem da ressonância de nossos órgãos, em relação aos eventos. Sem sentimentos físicos e intuições, os pensamentos abstratos se descolam das sutilezas e complexidades do mundo real e as pessoas se tornam ‘inteligentemente estúpidas’. (CLAXTON, 2015, p. 6)

A razão nunca nos deu o sentido da vida, mas sim os sentimentos e as emoções, pois eles incorporam os valores que nos direcionam e nos conduzem para o que importa em nossa existência. Os pensamentos abstratos da razão (principalmente os expressos por palavras) são instrumentos de comunicação social convocados a auxiliar na realização dos sentimentos e emoções que constituem nossas vidas.

Se a mente é produto do corpo, é o corpo que pensa, a partir das memórias de suas experiências que, por sua vez, geram os sentimentos e as emoções que nos vinculam ao mundo e aos outros. Para tanto, a escola precisa de uma pedagogia que eduque nossos órgãos dos sentidos, que fundamentam nossos pensamentos e raciocínios – não há boa inteligência sem boa percepção.

A visão e a audição, por exemplo, são processadas no cérebro em diferentes velocidades, embora um estalo de dedos nos pareça simultâneo em imagem e som. No entanto, é importante que os animais tenham noção precisa do tempo para realizar suas atividades. Por isso, o cérebro realiza verdadeiras manobras de edição de tempo para colocar os sinais em sincronia. Nossa noção de tempo é, de fato, uma construção cerebral, nunca um reflexo imediato do que ocorre “lá fora”.

À primeira vista, essas descobertas recentes das ciências cognitivas parecem confirmar o platonismo popular, segundo o qual não devemos confiar nos sentidos e nas sensações, pois seriam meras construções mentais, no lugar do que alguns pensam ser a direta comunicação com o mundo externo. Ocorre que nosso cérebro também sabe que está construindo modelos internos do mundo real, que precisam ser os mais apurados possível, para nos permitir

conhecer o entorno em que habitamos, de modo a sobreviver e prosperar como indivíduo e espécie. Como disse Aristóteles, discípulo crítico de Platão, *nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu*¹².

Esses modelos internos dependem fortemente das experiências que obtemos do mundo real, na refrega diária de nossos corpos com outros corpos e fatos realmente existentes. A lógica dos conceitos abstratos nada mais é do que o resultado de inúmeras relações de tentativas e erros, fornecidas pelo conflito entre nossos modelos internos e as experiências diárias, resultando em noções sempre mais refinadas acerca do mundo, que no discurso verbal se denominam *verdade*. Sem um corpo não há como desenvolver sapiência.

Sem mãos não seríamos capazes de fazer e usar a ferramenta mais simples, e sem ferramentas nós seríamos muito menos sábios do que somos. Como colocou Raymond Tallis¹³, de seu modo característico: “Se Adão e Eva fossem expulsos do paraíso com patas ao invés de mãos a história da humanidade seria muito diferente”. (...) Indubitavelmente, a mão humana requer um grande cérebro para apoiá-la. De fato, muitos como Tallis, têm argumentado que a evolução da mão humana pode bem ter sido uma das principais direcionadoras da evolução de nosso cérebro. (CLAXTON, 2015, pp. 41/42)

Pelo que Claxton nos diz logo acima na citação, fica entendido que as mãos, como uma parte de nosso corpo, foram corresponsáveis pela construção da sociedade humana, na medida em que ao produzir instrumentos, ferramentas, utensílios, além de muito trabalho, teve (tem) grande importância na sofisticação do cérebro e de nossos próprios pensamentos. Segundo neurocientistas, as ligações neurais entre as mãos e o cérebro são muito mais complexas do que com qualquer outra parte do corpo humano. Mais uma vez fica claro que o pensamento é um produto da ação do corpo no mundo – não pensamos apesar do corpo, mas por causa dele!

Por esses motivos não devemos simplesmente suspeitar das percepções dos sentidos e renegar seu conhecimento, tal como fazem os platônicos e os judaico-cristãos, que se exilam na abstração dos conceitos universais. Pelo contrário, devemos utilizar, testar e educar sempre mais as nossas percepções, nosso corpo, nossas mãos, de modo que suas atividades

¹² “Nada vai ao intelecto sem antes passar pelos sentidos físicos”. Com esta famosa frase Aristóteles renega a crença platônica sobre uma alma com sabedoria inata proveniente do mundo metafísico.

¹³ Filósofo inglês (1946), poeta, novelista e autor de vários livros na área de neurologia.

nos entreguem informações mais aperfeiçoadas, para formar modelos internos cada vez mais próximos do mundo real.

Não há uma parte separada no cérebro onde ideias abstratas como a Verdade e a Justiça ficam estocadas, onde o filosofar tem seu lugar próprio. Do nascimento à morte, o corpo é a todo instante a base para nossos pensamentos e desejos. Estudos demonstram que por procedimentos complexos, as pessoas decidem melhor quando se utilizam de seus sentimentos e de sua razão, não as vendo como antagonistas. (CLAXTON, 2015, p. 6)

Nossos cinco sentidos (visão, audição, tato, olfato e gosto), formam um conjunto de aberturas do corpo para o meio ambiente em que nos encontramos. Eles são biossensores desenvolvidos com a evolução de nossa espécie, para nos conectar com nosso próprio corpo, como também com os corpos das coisas que se encontram em nosso entorno. Os contatos produzidos por qualquer desses sentidos, ou pela soma de alguns deles, oferecem-nos experiências que geram em nós as percepções e sensações que, por sua vez, são comparadas com a memória inconsciente/consciente de percepções e sensações anteriores. As diferenças entre a memória e as recentes afecções são registradas como novas informações. Este é o modo como o corpo cria conhecimento – que se define pela cognição de uma diferença, pois se todos os estímulos fossem rigorosamente iguais, haveria uma entropia de sinais e a impossibilidade do aprendizado. Todo conhecimento é registro de diferenças.

A teoria da cognição corporal propõe que a mente não pode trabalhar separadamente do mundo físico; que os sentidos proveem a ponte entre nossos pensamentos inconscientes e conscientes. (...) as relações entre as sensações físicas, emoções e comportamentos são reais, não apenas metafóricas. Sensações físicas como calor, distância, peso e muitas outras experiências sensoriais sutis podem (e fazem) ativar e influenciar nossos julgamentos, respostas emocionais e performances. (LOBEL, 2014, pp. 10/11)

Precisamos, em definitivo, abandonar a noção de que existem divisões entre pensamento e sensações ou emoções, porque o conhecimento é formado de afecções e pensamentos derivados dos afetos. Os julgamentos que fazemos sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso entorno são respostas sensoriais e emocionais ao atrito entre o real e nossos sentidos.

Pensamentos não dependem de palavras

Conhecimento é registro de diferenças observadas por experiência. Ludwig Wittgenstein, importante filósofo da linguagem do século XX, disse em certa ocasião para alguém descrever o aroma do café. Várias tentativas falavam sobre o gosto amargo, o sabor defumado do grão, sua textura, porém, jamais logravam êxito na transcrição do sabor do café por meio de palavras. Segundo este pensador alemão, se a pessoa não conhece o gosto do café pela experiência, as palavras não lhe salvam da ignorância. Palavras são “notícias” do conhecimento experimental, que servem para comunicar ocorrências previamente conhecidas entre os interlocutores, como também para extrapolação e reflexão. Mas as palavras não substituem as coisas, os eventos, nem sequer são matéria-prima do pensamento, que pode se dar sem o seu concurso ou por meio de outros signos.

Vejamos o exemplo da música. Da mesma forma como a linguagem verbal, a linguagem musical é um sistema de signos que contém, além de seus signos (notas musicais, acordes, silêncios, escalas, símbolos etc.), a expressão dos significados das pautas, por sons discretos e logicamente compostos, com intencionalidade e finalidade. Porém, à diferença da linguagem verbal, a música tem gramática (sistema tonal ocidental), mas não tem semântica, já que a interpretação dos grupos sonoros não pode ser padronizada, como os significados das palavras. Perguntem a um/a compositor/a ou intérprete de músicas se ele/ela não pensa em termos musicais, quando exerce sua atividade. Perguntem a um/a artista visual ou a um/a dançarino/a se ele/ela não pensa em termos imagéticos e cinéticos. Nenhum desses pensamentos são verbais, no entanto são sofisticados e de alto nível cognitivo.

A maioria das mensagens que nos informam a respeito do mundo e da nossa situação nele é atualmente irradiada pelas superfícies que nos cercam. São superfícies, e não mais as linhas textuais (palavras), que codificam preferencialmente nosso mundo. (...) São as imagens, e não mais os textos (verbais), que são os *media* dominantes. (...) As imagens que nos programam são *pós-alfabéticas*, não *pré-alfabéticas*, como são as imagens do passado. [...] Os textos (verbais) se dirigiam, originalmente, contra as imagens, a fim de torná-las transparentes para a vivência concreta, a fim de libertar a humanidade da loucura alucinatória. Função comparável é a das tecnoimagens: dirigem-se contra os textos (verbais), a fim de torná-los transparentes para a vivência concreta, a fim de libertar a humanidade da loucura conceptual. (FLUSSER, 2019, pp. 103/107)

A prova mais indiscutível de que não dependemos apenas das palavras para pensar está na profusão de mídias audiovisuais, cinéticas e táteis que proliferam em nossos ambientes sociais. Essas mídias trouxeram à tona linguagens antes marginais, devido à longa hegemonia da palavra. Hoje, imagens, sons, movimentos e taticidade são formas significantes de linguagens não-verbais, cujos conceitos não obedecem à lógica linguística, além de comunicarem conhecimentos por outros mecanismos semióticos, como a metáfora, a metonímia e a mimesis.

É verdade que imagens, sons, movimentos e taticidade são mais materialistas, do que os abstratos conceitos linguísticos, mas isso tem auxiliado a humanidade a se curar da “loucura conceitual” mencionada por Villen Flusser. Conceitos abstratos, representados por palavras (e números), sequestraram nossas mentes que passaram a viver num mundo metafísico, desprezando o corpo, as sensações, emoções, afetos que, de fato, sempre foram a origem do conhecimento possível ao humano. Acreditar que apenas as palavras geram o pensamento é reafirmar um conhecimento claudicante e limitado do mundo.

Referências

CHEMERO, Anthony. **Radical embodied cognitive science**. London: Bradford Books, 2009.

CLAXTON, Guy. **Intelligence in the flesh: why your mind needs your body much more than it thinks**. Londres: Yale University Press, 2015.

EAGLEMAN, Daniel. **Incognito**. The secret lives of the brain. New York: Vintage Books, 2011.

FLUSSER, Vilém. **Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: É Realizações, 2019.

LOBEL, Thalma. **Sensation: the new science of physical intelligence**. New York: Atria books, 2014.

NORRETRANDERS, Tor. **The user illusion: cutting consciousness down to size**. New York: Penguin Books, 1999.

TOMASELLO, Michael. **A natural history of human thinking**. London: Harvard University Press, 2014.

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022.

VIRADA SOCIAL E VIRADA PEDAGÓGICA: MULTIPLICIDADE DAS PRÁTICAS DA ARTE E DOS MODOS DE PARTICIPAÇÃO

Denise Bandeira¹
Lailana Krinski²

Resumo: Este artigo apresenta o significado da expressão virada social cunhada pela britânica, crítica e historiadora de arte, Claire Bishop (2004, 2006, 2012) para denominar práticas artísticas articuladas a problemas sociais. Na sequência, vai descrever e, também, analisar o fenômeno da virada educacional ou virada pedagógica. E, neste recorte temporal e localizado, apresenta os significados desses termos, bem como seus desdobramentos e principais contribuições a partir dos debates entabulados por teóricos, educadores e artistas, com base em um amplo panorama da crítica institucional e do novo institucionalismo, juntamente com algumas das suas repercussões, em especial, no cenário local. O principal objetivo deste estudo vai ser delimitar as características dessas práticas de acordo com a conceituação e o aporte teórico. Em futuro estudo, pretende-se identificar ações locais, algumas das suas características e participantes, condições de autoria, propósitos, tanto convergências quanto divergências em relação aos conceitos e condições da aplicabilidade desse aporte.

Palavras-chave: virada social, virada pedagógica, crítica institucional, práticas artísticas e pedagógicas

THE SOCIAL AND THE PEDAGOGICAL TURN: MULTIPLICITY OF ART PRACTICES AND MODES OF PARTICIPATION

Abstract: This paper presents the meaning of the expression social turn, coined by the British art historian and critic Claire Bishop (2004, 2006, 2012) to name artistic practices articulated to social problems. In the sequence, it will also describe and analyze the phenomenon of the educational turn or pedagogical turn. To study the topic within a particular context, it presents the meanings of these terms, as well as their developments and main contributions from the debates carried out by theorists, educators and artists, based on a broad panorama of institutional criticism and the new institutionalism, together with some of its repercussions, in particular, on the local scene. The main objective of this study will be to delimit the characteristics of these practices according to the conceptualization and theoretical contribution. In a future study, we intend to identify local actions, some of their characteristics and participants, authorship conditions, purposes, both convergences and divergences in relation to the concepts and conditions of the applicability of this contribution.

Keywords: social turn, pedagogical turn, institutional critique, artistic and pedagogical practices

¹ Professora associada do Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Artes da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, linha de Pesquisa em Experiências e Mediações nas relações Educacionais em Arte. E-mail: denise.bandeira@unespar.edu.br

² Aluna do Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Artes da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, linha de Pesquisa em Experiências e Mediações nas relações Educacionais em Arte. E-mail: lailanalailana@gmail.com

1. Virada social: opiniões e proposições

Nesta abordagem³, procura-se refletir sobre os desdobramentos dos fenômenos denominados virada social e virada educacional. Os significados dessas expressões, bem como as origens e concepções foram discutidos a partir de um recorte sobre a crítica institucional e o Novo Institucionalismo, acontecimentos notáveis em países do continente europeu e nos Estados Unidos, conseqüentemente, com reflexos no Brasil.

Ainda que se antecipe essa problemática, ao tratar do tema em questão, optou-se por apresentar um recorte histórico sobre as práticas da arte inter-relacionadas ao social e à educação, no cenário internacional e, em especial, em desdobramentos locais.

Outrossim, vai ser possível identificar diferenças, transformações e múltiplas conseqüências sobre as dinâmicas da arte e seus circuitos no país. É fato que diversas tensões entre mercado, artistas e público marcaram o desenvolvimento da arte e seus sistemas ao longo da história, além dos confrontos, cisões e rupturas entre esses polos (BANDEIRA, 2017).

Em estudo apresentado no livro Ensino das artes visuais em diferentes contextos (BANDEIRA, 2017), foram apresentados movimentos e manifestações das dissidências entre agentes e em suas articulações no sistema de arte, dentre tantos iniciados pelas vanguardas, em especial, pelas neovanguardas⁴ entre as décadas de 1960 e 1970. Dentre tais ações, destaca-se a crítica institucional, resultante do descontentamento quanto aos modos de mercantilização e comunicação da arte, em especial, empregados pelos museus de arte contemporânea, grandes bienais e feiras de arte.

Observa-se que a crítica institucional pode ser compreendida subdividida em três momentos e, conforme advoga Brian Holmes (2007), de acordo com três gerações de artistas: primeira fase (1960 – 1970); segunda fase (1980 – 1990) e a última que dos anos 2000 se estende até os dias atuais.

³ Este levantamento, em parte, integra a pesquisa para a dissertação de Lailana Krinsk a ser apresentada ao PPG-Artes no prazo da Turma de 2021.

⁴ O crítico e historiador de arte norte-americano Hal Foster (2014) avalia que enquanto as vanguardas do início do século XX representaram um rompimento com as convenções estéticas, as neovanguardas direcionaram seus questionamentos para a própria instituição da arte.

Nesse diapasão espaço-temporal, avolumaram-se esses questionamentos que ainda repercutem nas práticas artísticas: “Assim, indagações sobre o sistema, a mediação e o ensino de arte estão na pauta das grandes exposições internacionais e, inclusive, nos circuitos globais e locais de arte contemporânea.” (BANDEIRA, 2017, p. 69)

Na primeira fase da crítica institucional⁵ prevaleceu um posicionamento crítico, cujas motivações descendem, em parte, do descontentamento com a conjuntura sócio cultural e econômica daquele período. Essa etapa se estabelece principalmente com a potencialização de práticas não necessariamente só artísticas, mas que investigaram sistematicamente as instituições de arte, funções e objetivos, contribuindo para expor barreiras e os limites desses discursos. No entanto, a crítica institucional não se isolou e nem se manteve constrangida pelas regras do campo da arte, optando por uma atitude investigativa, que se transformou seguindo os rumos da sociedade.

Em seu estudo, a historiadora e professora de arte norte-coreana Miwon Kwon (2004; 2008) alega que na primeira fase da crítica institucional, além do espaço físico do museu, o lugar ocupado pela arte (ou *site*) precisava incluir uma diversidade de economias interconectadas, tais como museu, galeria, estúdio, público, mercado, coleções e outros locais nos quais o trabalho de arte circulava.

Quando a segunda fase da crítica institucional se inicia, acontece em um contexto de mudanças, com um desejo crescente pela subjetividade e por seus modos de constituição, ampliando as fronteiras do campo da arte e os interesses dos artistas por questões culturais, sociais, políticas ou econômicas.

Nesse embate, muitos artistas optaram por ocupar com suas criações, locais díspares, tais como hospitais, asilos, igrejas, parques e prisões. Ainda, além de explorar diferentes meios de comunicação e considerar a variedade dos públicos, as práticas identificadas por Kwon, continham uma especial atenção à especificidade do lugar no qual a arte estava presente, junto com o interesse de artistas em escapar do confinamento institucional, o que resultou em ações de maior engajamento com a vida cotidiana: “uma crítica da cultura que inclui espaços não especializados, instituições não especializadas e questões não especializadas em arte (na realidade, borrando a divisão entre arte e não arte)” (2008, p. 171).

⁵ A expressão crítica institucional surge muito tempo depois, mas foi adotada por teóricos e pesquisadores para nomear esses acontecimentos. A artista Andrea Fraser (2008) cunhou a expressão em um texto publicado em 1985 sobre o engajamento de artistas norte-americanos na crítica institucional.

Autores, como a pesquisadora norte-americana Julia Bryan-Wilson (2003), defendem integrar a crítica institucional aos demais movimentos da história da arte. Contudo, a crítica institucional, antes de ser delimitada como um movimento histórico, para o pesquisador e curador que vive em Berlim (AL), Simon Sheikh (2006), precisa ser compreendida como uma ferramenta analítica, um método de crítica política e de articulação espacial que tem condições de ser aplicado tanto às estruturas do mundo da arte, quanto aos outros espaços institucionais de outras áreas disciplinares.

A expressão crítica institucional, segundo Sheikh (2006), propõe uma conexão direta entre o método e o objeto: o método é a crítica e o objeto a instituição. Um dos legados dessas práticas seria questionar o papel da educação, da historiografia e da autocrítica institucional, ainda que essa nem tenha obtido pleno êxito ao investir contra a própria instituição da arte e, enfim, gerar mecanismos de controle da governabilidade a partir da sua internalização no sistema. Embora, essa discussão seja pertinente, muitos eventos da crítica institucional ainda não foram mapeados e seus múltiplos impactos no sistema de arte precisam ser identificados, além da sua contínua expansão até os dias atuais (BANDEIRA, 2017).

Observa-se que entre os principais focos da crítica institucional, desde o princípio, afirma-se a paradoxal natureza das instituições de arte, especialmente, tratando-se de combater a submissão da obra do artista ao sistema da arte. Ao debaterem esses acontecimentos, os autores Gerald Raunig e Gene Ray (2009) argumentam que, no início dos anos 2000, alguns artistas, ativistas e pesquisadores de vários países da Europa foram convidados para um projeto⁶ de investigação sobre políticas culturais, arte contemporânea e crítica institucional.

A fim de discutir esses temas e seus desdobramentos para a atualidade, esse Projeto surgiu sob o impacto das crises do início do século XXI em conjunto com a expansão dos movimentos sociais. Entre esses interesses e com essa finalidade, segundo Raunig e Ray (2009), sua programação contemplou uma série de simpósios, publicações e revistas, sendo considerado pelos pesquisadores, uma terceira onda da crítica institucional ou de práticas instituintes.

⁶ O Projeto *Transform* integrou, em um primeiro momento, um ciclo de investigações de 2002 a 2005 e, depois, uma segunda etapa contou diversas atividades realizadas entre 2005 e 2008, no *European Institute for Progressive Cultural Policies* (EIPCP). Essa instituição, criada em 2002, na cidade de Viena (Áustria), dedica-se à pesquisa sobre educação e cultura, do ponto de vista das políticas públicas de cultura. O pesquisador e crítico suíço Gerald Raunig trabalha no EIPCP e organizou várias publicações sobre esse tema e, também, em colaboração com o crítico e teórico austríaco Gene Ray.

Contudo, ao tratar dos contextos sul-americanos e seus sistemas de arte, a pesquisadora Fernández Lòpez (2011), relacionou o conjunto das questões da crítica institucional, principalmente, restrito à problemática estadunidense e dirigido à algumas das instituições de arte na Europa, tendo em vista a tradição da história ocidental da arte. A autora identifica problemas quanto à genealogia⁷ de Kwon (2008), já que a mesma se atém basicamente a citar artistas norte-americanos e contempla uma história da arte centralizada, o que torna invisível outras práticas, discursos e realidades.

Ao mesmo tempo, Fernández Lòpez (2014) avaliou a necessidade de reafirmar as múltiplas mudanças de perspectiva adotadas em diferentes disciplinas com o uso recorrente do termo virada e diretamente ligadas à reflexão sobre a especificidade do lugar (*site-specificity*). A variedade de abordagens que a autora menciona em sua prescrição para proceder a revisão do conceito de *site-specificity*, considera, principalmente: as mudanças em relação ao espaço, tanto produzidas socialmente quanto redefinidas pelo uso tático (Henri Lefebvre, Michel de Certeau); as diversas sociologias de tradução e de mediação (Bruno Latour, Ned Rossiter); o conceito de antagonismo (Chantal Mouffe, Ernesto Laclau) e, por fim, justifica a indicação dessas teorias, também, por fundamentarem práticas da virada social e da arte participativa.

Nesse transcurso, durante a década de 2000 e nos anos vindouros, os pesquisadores norte-americanos Grant Kester (2004, 2008) e Claire Bishop (2004, 2008, 2012), defenderam que a arte participativa, mais do que aumentou em termos de diferentes expressões, tornou-se um fenômeno global.

Destaca-se que, em uma publicação sobre o tema em Portugal, os editores Castellano e Raposo combinam um amplo panorama com opiniões autorais sobre os desdobramentos dessas produções, ao comentarem que “um dos principais problemas em relação aos debates sobre *a arte socialmente comprometida*” (2019, p. 12, grifo dos autores) ou dita engajada, concordam com às críticas ao número restrito de artistas explicitadas na genealogia proposta por Kwon (2008) e, em geral, fruto de investigações circunscritas aos Estados Unidos e Europa Ocidental.

⁷ Fernández Lòpez compara a abordagem de James Meyer publicado em 1995, *The functional site; or, the transformation of site specificity*. In: SUDERBERG, Erika (ed.) **Suderberg, Space, Site, Intervention: Situating Installation Art**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000. p. 23-37; e o estudo apresentado por Miwon Kwon, *One place after another: notes on site specificity*. I; October, vol. 80. p. 85-110. Spring, 1997.

Observa-se que, entre esses autores, Bishop (2006) foi uma das precursoras nesses estudos, ao nomear essa tendência⁸ como arte socialmente engajada e, em sintonia com outros pesquisadores, tais como Kester (2004) que prefere o termo arte dialógica⁹ - rumo a uma tendência discursiva, de trocas, negociações e compartilhamento, cujas decisões seriam tomadas pelos participantes e, ao longo desse período, surgiram outras tantas e diferentes denominações associadas aos contextos investigativos.

Contudo, nos dias atuais, houve uma ampliação do número e da diversidade de agentes que atuam no sistema da arte, além disso, inúmeros artistas optam por combinar diferentes linguagens e tecnologias, investigar outros públicos e modos de participação, além de ampliar as relações entre a arte e outros campos de conhecimento, tais como: política, antropologia, ciências sociais ou ecologia. Os autores Castellano e Raposo (2019, p. 14) ressaltam que muitas dessas produções, eram justificadas por diferentes propósitos e repercutiam interesses sociais e educacionais, tais como experimentos em comunidades, colaboração e participação de agentes diversos, foco em aproximar arte contemporânea e grande público, ao mesmo tempo, “colocou questões relevantes acerca da função social dos artistas, da sua situação material, e da possível exploração das audiências quando são convidadas a participarem na criação da obra”.

Ainda que, desde as neovanguardas, houvesse um interesse geral sobre essas produções, os modelos institucionais de museus, centros culturais, bienais, feiras e outros eventos de difusão permaneceram estáveis, enquanto a arte continuou a efervescer em suas dinâmicas de produção, divulgação e recepção.

Assim, a permanência da crítica institucional desde os anos de 1960 e em suas subseqüentes fases e desenvolvimento até chegar ao Novo Institucionalismo e seus desdobramentos no campo da arte, já nos anos 2000, faz crer no poder crítico da arte, de criticar o mundo e a vida, também, o quanto vale identificar essa contingência e seus desdobramentos ou como contribuíram para expandir os circuitos da arte.

⁸ BISHOP, Claire. The Social Turn: Collaboration and its Discontents. **Artforum** 44, p. 179-185, 2006. Disponível em: <http://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/CUNYGraduateCenter/PDF/Art%20History/Claire%20Bishop/Social-Turn.pdf>. Acesso em jan. 2022.

⁹ KESTER, Grant H. **Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art**. Oakland: University of California Press, 2004.

2. Virada educacional ou como partilhar pedagogias

A pesquisadora e curadora húngara Eszter Lázár (2012), em seu verbete¹⁰ para o *Curatorial Dictionary* sobre a expressão virada educacional (*educational turn*), identifica os autores Paul O'Neill e Mick Wilson como precursores ao trataram do tema em uma publicação¹¹ em 2008.

Nessa compilação, em uma reflexão sobre os significados da virada educacional, O'Neil e Wilson (2010) contaram com a contribuição de vários pesquisadores da comunidade europeia, tais como os comentários críticos oferecidos no artigo Intitulado *Turning* (2010) da curadora israelense Irit Rogoff.

Em relação aos desdobramentos dessas proposições, O'Neil e Wilson (2010) sugerem que a denominação aborda práticas do uso da arte como um modo ou um novo método de educação, tanto quanto a inclusão de arte em programas e processos educacionais, além de implicar em desdobramentos na própria produção da arte contemporânea, nos modelos de exposição institucionais e em ações em lugares fora dos circuitos tradicionais do sistema, com a convergência de questões sobre lugar, público, comunidade e educação.

Em sua argumentação e ao se referir ao contexto europeu, Lázár explica que a expressão¹² nomeou¹³ e sintetizou uma tendência na arte contemporânea iniciada nessa época, com “diferentes formas e estruturas educacionais, métodos e programas pedagógicos e alternativos que aparecem nas/como práticas curatoriais e artísticas”.

Enquanto, entre diversas inquietações, Rogoff (2010) indaga se a virada educacional teria origem na virada linguística ou se indica a relação e a tensão entre os dois sistemas, um pedagógico e outro de exibição e manifestação. Em relação à curadoria, a autora dúvida se

¹⁰ A proposta para compor e apresentar esta plataforma como um dicionário curatorial, surgiu no seminário *Curating and the c*—Seminar com a participação de Paul O'Neill e Mick Wilson, realizado em 2011, pela *Free School for Art Theory and Practice* em Budapeste (Hungria).

¹¹ Este texto foi publicado no livro *Curating and the educational turning* (2010) organizado por Paul O'Neill e Mick Wilson, compilação que reúne muitos pesquisadores em um debate sobre essa temática.

¹² Segundo a pesquisadora Denise Bandeira esta expressão que, também, pode ser compreendida como virada pedagógica nas artes, foi “tema de debate em um seminário realizado em 2008, com a presença dos curadores ingleses Paul O'Neill e Mick Wilson”. Nesse evento, denominado *You talkin' to me? Why are artists and curators turning to education?* cuja primeira edição foi realizada no *Institute of Contemporary Arts* (ICA) em Londres, Inglaterra, a curadora húngara Eszter Lázár destacou a contribuição da pesquisadora inglesa Irit Rogoff (2008) que problematizou a expressão usada para nomear essas transformações, combinando educação e arte. Nesse sentido, o termo foi principalmente identificado por Rogoff devido a quantidade de vezes que apareceu em diversas publicações, exposições, programações de eventos acadêmicos, museus e escolas de arte (BANDEIRA, 2017, p. 152).

¹³ “Educational turn describes a tendency in contemporary art prevalent since the second half of the 1990s, in which different modes of educational forms and structures, alternative pedagogical methods and programs appeared in/as curatorial and artistic practices.” (Tradução nossa)

essa ligação com a educação problematizou sobremaneira os aspectos da curadoria que, efetivamente, deveriam ser problematizados.

Preocupação semelhante foi manifestada, em entrevista ao pesquisador brasileiro Cayo Honorato, oportunidade em que Helguera (2010) questionou a capacidade da crítica institucional quanto a obter uma efetiva transformação das instituições da arte. Além disso, o autor manifestou suas dúvidas tanto quanto às condições de enfrentamento como em relação às posições consolidadas dos agentes no sistema de arte, tais como os papéis dos artistas e as funções dos museus. (HELGUERA, 2010)

Observa-se que para a virada educacional e suas metodologias foram frequentes as aproximações com as teorias da pedagogia crítica e outras ideias que visam estabelecer formas de construção e compartilhamento / democratização do conhecimento com outras áreas, articulando métodos antihegemônicos de ensino e aprendizagem.

Um dos fatores que estaria ligado à virada educacional¹⁴, segundo Lázár, seria, principalmente, um esforço da crítica institucional de transformação do papel educacional dos museus e locais de exposição, além de responder às mudanças na educação pública, na perspectiva da crítica institucional e do novo institucionalismo:

A virada educacional pode ser considerada principalmente como uma tendência na arte que molda os processos de criação, atua como um incentivo para a auto-organização (colaboração) e, também, diz respeito à (auto) revisão dos museus, bem como a transformação das instituições de arte em plataformas educacionais. Além disso, reage às mudanças na educação pública. (2012)

Igualmente, o propósito era incorporar a arte como um meio educacional para uma larga audiência¹⁵ e, por isso, uma das suas finalidades foi tratar da curadoria das exposições de arte a partir dessa perspectiva: “Não se trata simplesmente de propor que os projetos curatoriais tenham cada vez mais o tema educacional; é, antes, afirmar que a curadoria opera cada vez mais como uma práxis educacional expandida.” (O’NEIL; WILSON, 2010, p. 12)

Ainda, ao debater o fenômeno da virada educacional ou virada pedagógica, vale salientar que a expressão surgiu para nomear novos formatos, métodos, programas,

¹⁴ “The educational turn can be considered mainly a tendency in art that shapes the processes of creation, acts as an incentive for self-organization (~*collaboration*), and it also concerns the (self-)revision of museums, as well as the transformation of the art institutions into educational platforms. Furthermore, it reacts to changes in public education.” (Tradução nossa)

¹⁵ “This is not simply to propose that curatorial projects have increasingly adopted educational as theme; it is rather, to assert that curating increasingly operates as an expanded educational praxis.” (Tradução nossa)

processos, escolas abertas e temporárias, plataformas discursivas e procedimentos de natureza educacional.

No cenário internacional, a pesquisadora e artista portuguesa Andreia Molar Poças (2010) identificou maior diversidade e frequência dessas ações no final do século XX, diante da programação de grandes eventos artísticos, bem como disseminadas por artistas em suas práticas investigativas e inovadoras.

Observa-se que, nesse contexto, as ações emergentes que caracterizaram a virada educacional, consistiam de conversas, simpósios, programas, debates e outras que começaram a ser realizadas nesse período em maior número e frequência em instituições tradicionais e espaços de arte.

Por outro lado, O'Neill e Wilson (2010) avaliam que, desde então, o papel da exposição no circuito de arte internacional tem sido continuamente relativizado, principalmente, na última década com o desenvolvimento das intervenções discursivas que ocuparam um lugar de destaque na comunicação com o público, em detrimento das expografias das tradicionais exposições de arte. Nessa publicação, os autores defendem que, gradativamente, as intervenções discursivas vão se tornar centrais para as práticas contemporâneas e, muitas vezes, o principal foco desses eventos.

Tais produções não estavam apenas nos programas, eram experimentais e de curta duração, além disso, algumas optaram por criar novos modelos institucionais e incluir debates críticos e políticos, sobre vários campos de estudo, tais como: educação, pesquisa, produção de conhecimento e aprendizagem. Muitos desses embates ocorridos no *locus* institucional entre artistas-educadores, críticos e curadores, tiveram papel importante para fundamentar uma pedagogia como prática de arte (O'NEILL; WILSON, 2010).

No seu estudo, Poças (2010) se pergunta sobre o risco de agrupar uma variedade de projetos de arte, do ponto de vista curatorial ou das práticas artísticas, sob o mesmo guarda-chuva da virada educacional.

Vale lembrar que, inicialmente, tais movimentações que incluem redes de curadores, artistas e coletivos, se unificaram por uma insatisfação geral quanto às condições do ensino de arte implantadas pelo Declaração de Bolonha (1999) e, também, motivados por seus posicionamentos a favor da educação como espaço de produção de conhecimento (POÇAS, 2010).

Situação apontada por Lázár (2012), bem como essas motivações. Destacam-se, nessa abordagem, o contexto em que surgem vários dos projetos identificados por Lázár (2012) e, também, as motivações para a virada educacional e os movimentos de resistência no cenário internacional. Estas questões, contextualização, motivação e movimentos de resistência ou ativismo, foram realçadas e comentadas, em tempo, pela pesquisadora brasileira Monica Hoff Gonçalves (2014).

Desses exemplos apresentados por Poças¹⁶, a maioria¹⁷ localizada em países da Europa, manifesta seu engajamento com formatos educacionais e pedagógicos, mas diverge em escala, propósitos, *modus operandi*, recursos, visibilidade, duração, repercussão e grau de atualização: “Não que curadores ou artistas estejam adotando a educação como um tema, pelo contrário, operam com uma práxis educacional ampliada, incorporando a pedagogia em suas práticas curatoriais e artísticas.” (2010, p. 12)

Além disso, conforme Castellano e Raposo (2019, p. 10), esses acontecimentos que já foram marginais ao sistema das artes, rapidamente, passaram a integrar programações de museus e têm sido transformados em objetos de pesquisas acadêmicas, “como parte da sua linguagem de comunicação com a sociedade”. No entanto, a incorporação e a multiplicidade desses projetos em calendários oficiais das grandes bienais e mostras, segundo asseveram os autores, “estão longe de ser percebidas de maneira uniforme” (CASTELLANO; RAPOSO, 2019, p. 10).

Em síntese, as práticas artísticas colaborativas que se desenvolveram entre arte e educação nesse período, conforme Bandeira (2017, p. 197), “têm sido produzidas por diferentes coletivos e combinam produção artística, novas pedagogias, práticas culturais e diversas formas de atuação”. Portanto, tratar de um mapeamento dessas ações demandará determinar um recorte temporal e de localização, além de uma seleção de grupos e coletivos, com uma investigação das suas possíveis redes.

Enfim, para este artigo, ao considerar um desenho local, alguns acontecimentos e episódios notórios podem ser destacados e identificados como experiências entre arte e ensino, tais como: os Domingos de Criação – idealizados e conduzidos pelo crítico e curador

¹⁶ “It’s not that curators or artists are adopting education as a theme but rather that they are operating as an expanded educational praxis, incorporating pedagogy into their curatorial and artistic practices.” (Tradução nossa)

¹⁷ A pesquisadora também cita o projeto *The school of Panamerican Unrest* – escola nômade, criada por Pablo Helguera, para incentivar o debate sobre assuntos políticos e históricos, entre comunidades de língua espanhola e inglesa. (POÇA, 2010, p. 13)

Frederico Morais (2013), cujas edições ocorreram no Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro (RJ), em 1971 e, para o circuito local, os Encontros de Arte Moderna.

Entre esses acontecimentos, período de inquietação política e artística no Brasil, a crítica brasileira e professora de arte, Adalice Araújo inaugura em 1968, o projeto Encontros de Arte Moderna (EAM) que integrava professores e alunos da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e a comunidade. Os eventos foram realizados com edições anuais entre 1969 e o início dos anos de 1980, contaram com manifestações variadas, conversas, debates e oficinas realizadas por artistas e críticos. Após esse etapa inicial, o EAM passou a ocorrer na cidade de Antonina (PR) com outro formato e organização.

Avalia-se que, entre essas edições, o III Encontro de Arte Moderna foi um divisor de águas para o cenário local, conforme o historiador brasileiro Artur Freitas (2014), intitulado Sábado de Criação, quando suas ações foram propostas por Frederico Morais e realizado no canteiro de obras a Rodoferroviária de Curitiba (PR) em 1971. Esse encontro contou com a participação de crianças, artistas, professores e alunos da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), tendo sido objeto de diversos estudos, que já tratavam da sua abrangência e sobre os possíveis desdobramentos dessas práticas no campo da arte.

Concorda-se que, com diferentes conceituações dessas ações, dentro de um novo paradigma pedagógico ou virada educacional, resumidamente, muitas resultaram da experimentação crítica da arte contemporânea, das práticas artísticas, de ensino, de mediação e ações curatoriais, desenvolvidas nos espaços expositivos ou mesmo em locais alternativos¹⁸ e que se multiplicaram junto a outros acontecimentos que integraram o circuito internacional e, conseqüentemente, repercutiram no cenário nacional.

Entre outras abordagens sobre esse tema, particulariza-se o estudo de Gonçalves (2014) que analisou a virada pedagógica nas artes a partir de experiências que ocorreram no contexto brasileiro e, em especial, a 6ª Bienal Mercosul e, nessa edição, com a criação da função de curador pedagógico e a expansão das práticas educacionais experimentais.

A autora avalia que, no cenário europeu, esse movimento teve origem em parte na virada social das artes e, também, foi resultante da crítica dos artistas ao mercado da arte e

¹⁸ No entanto, observa-se que a proposta para a dissertação do PPGArtes - UNESPAR se concentra em um estudo, em andamento desde 2021, sobre as ações do espaço de convivência e aprendizado da *Lanchonete* <> *Lanchonete* que usa como dispositivo o cuidado e a comensalidade (AZEVEDO; PELED, 2015). Essa associação, criada e administrada pela artista Thelma Vilas Boas, funciona desde 2015 e está localizada no bairro da Gamboa, no Rio de Janeiro (RJ).

aos modelos de capital cultural, práticas enraizadas nas mostras das bienais e das grandes exposições. No entanto, a maioria das justificativas para movimentos de resistência e de ativismos que surgiram de diferentes maneiras e em espaços institucionais ou não, tanto da arte, das academias de arte e da educação, o motivo comumente apontado segundo Gonçalves era “decorrente da reação à lógica de mercado imposta às instituições de ensino europeias com a assinatura da Declaração de Bolonha (1999), entre tantas possíveis origens” (2014, p. 17 - 18). Nesse caso, a autora refere-se às reformas universitárias implementadas na Europa e o volume financeiro investido em programas educacionais no cenário internacional, uma espécie de “novo nicho de mercado” e, ao mesmo tempo, destaca o posicionamento da comunidade artística, quando:

Muitos artistas e curadores passam a atuar a partir de uma perspectiva marcadamente educacional, criando uma espécie de zona mole ou um entreposto entre a arte e a educação tanto no campo da prática artística, como da atividade curatorial; e também, no campo da educação com a implementação de novas formas de vida social e de produção de conhecimento através da fundação de espaços de reflexão, auto-instituições, escolas livres e academias autônomas, entre outros (2014, p. 17).

Embora, a relação entre arte e educação tenha inúmeros antecedentes¹⁹ se observa tanto maior ocorrência quanto aproximação entre estes campos, a partir dos anos de 1990, por motivos diversos, mas principalmente como respostas ao processo de mercantilização que sofreram a própria educação e os programas educacionais, perceptíveis em diferentes contextos da sociedade globalizada.

Esses acontecimentos, advoga Gonçalves (2014), foram propulsores para uma ativação de espaços dialógicos e proposição para situações de convívio. Na sua reflexão, a autora citou como exemplo, no cenário brasileiro, a iniciativa precursora do crítico Fernando Moraes, com a realização dos Domingos de Criação, no ano de 1971 (GONÇALVES, 2014).

¹⁹“É notório que as relações entre arte e educação não são novas e, que, ao longo do século XX, muitos foram os esforços para fazer desse diálogo uma condição de existência. Experiências como o construtivismo russo, a criação da Bauhaus, as teorias de John Dewey, iniciativas pedagógicas experimentais como a Black Mountain College e a Faculdade Livre Internacional, a criação do CIDOC no México, assim como a atuação política de Joseph Beuys, Allan Kaprow e Hans Hacke no contexto institucional da arte e da educação da arte nas décadas de 1960-70 e, mais recentemente, as práticas de Andrea Fraser voltadas à crítica institucional, são apenas alguns exemplos que podem ser citados sem qualquer risco de imprecisão.” No contexto brasileiro, Gonçalves cita as seis edições dos Domingos da Criação organizados por Frederico Moraes no MAM do Rio de Janeiro ao longo do ano de 1971 como um exemplo ainda a se constituir. (2014)

Sobretudo, pode-se conjecturar uma sintonia com outras produções, tais como aquelas indicadas por O'Neil, Wilson (2010), seguindo as propostas de aproximação entre arte e educação e que, naquele período, ocorreram em espaços institucionais da arte, envolvendo práticas de curadoria e práticas educacionais experimentais.

Ainda, em mais uma contribuição sobre cenário europeu, em seu levantamento sobre essas práticas, Rogoff (2010) descreve que seu envolvimento com a educação se deu no Projeto²⁰ A.C.A.D.E.M.Y: *learning from the museum* (2006) realizado no *Van Abbemuseum* em Eindhoven (Holanda) como mais uma resposta às reformas educacionais do ensino público previstas pela Declaração de Bolonha (1999).

Esse Projeto, para Rogoff (2010), buscava se contrapor à profissionalização, tecnocratização e privatização das instituições de ensino superior que resultaram dessas reformas, bem como à cultura de monetização baseada em resultados e que, nesse momento, eram as marcas desse modelo de educação na Europa.

Destaca-se que, inclusive, em suas práticas discursivas, o Projeto propôs diversos questionamentos, tais como: a educação poderia servir de modelo para melhor as práticas sociais? Como definir o conhecimento artístico e que significado a experiência tem como parte desse conhecimento? A educação pode servir de base para o desenvolvimento de uma prática artística?

Além disso, o Projeto, para a autora²¹, foi uma possibilidade de aplicar os princípios de uma educação crítica na atualização das práticas em espaços culturais, um questionamento que poderia ter sido remetido aos agentes políticos:

Vocês querem politizar a educação? Vamos realmente politizar a educação. Vamos torná-lo um princípio de atualização que realmente toque as instituições de cultura – não produzindo um treinamento perfeito, eficiente e trabalhadores informados para o setor cultural, mas pensando no setor cultural como uma economia de mercado, e trazendo os princípios da educação para operar como formas de atualização. (ROGOFF, 2010, p. 35).

²⁰ Esse Projeto pretendia discutir o que se pode aprender com o museu, com a proposta de produzir um arquivo cumulativo de experiências, histórias e dinâmicas, contava com a participação de diferentes agentes e convidados a contribuir nesse processo. O Projeto foi realizado pela primeira vez em 2005 no *Kunst-verein* em Hamburgo (Alemanha) e depois transitou por diferentes instituições museológicas.

²¹ "This could be a way of saying to the politicians: 'You want to politicize education? Let's make it a principle of actualization that really does touch the institutions of culture – not by producing perfectly trained, efficient, and informed workers for the cultural sector, but by thinking of the cultural sector as a market economy, and bringing the principles of education there operate as forms of actualization.'" (Tradução nossa)

Nesse interim, ao apresentar sua análise da cena internacional, Bishop concorda e aponta para a proliferação de trabalhos de arte ligados à pedagogia e concorda que, a partir dos anos 2000, muitas dessas produções foram realizadas tanto por artistas quanto por curadores (2012b, p. 241).

Esse crescimento foi acelerado com o cancelamento da Manifesta 6 - Bienal Europeia de Arte Contemporânea (2006), que propunha distanciar-se dos formatos tradicionais de bienais com exposição de objetos, ao prometer a realização de uma escola de caráter temporário, no lugar de uma exposição. Oportunamente surge um notável interesse entre os artistas e curadores que se concentra em examinar a relação entre arte e pedagogia e, conseqüentemente, muitos agentes passaram a se apropriar²² “do tropos da educação como método e forma: palestras, seminários, bibliotecas, salas de leitura, publicações, workshops e até escolas completas” (BISHOP, 2012b, p. 241).

Entre outros resultados, esse acúmulo acarreta, simultaneamente, no aumento dos departamentos educacionais e de programas nas instituições museológicas e, conforme Bishop (2012b) asseverou, surgem práticas que poderiam incluir redes de pesquisas com universidades, simpósios, além de eventos interdisciplinares, o que resultou em propostas muito além das tradicionais programações dos museus.

A constituição desse ambiente foi propícia para o surgimento do conceito de pedagogia coletiva, sintetizado pelo educador espanhol Javier Montero (2010), como parte dos resultados de investigações estabelecidas entre pesquisadores e suas redes. Montero (2010), ao experimentar o funcionamento dessas conexões, identificou a ocorrência de uma série de práticas, nas quais o trabalho educativo se divide entre diferentes agentes, meios, instituições e políticas, realizado com o cruzamento de saberes heterogêneos e procedentes de diversas disciplinas, tais como urbanismo, ecologia ou das ciências sociais, no campo da sociologia, antropologia e cultura visual, cujos resultados empregam diferentes processos e procedimentos.

Com semelhante propósito investigativo sobre as práticas pedagógicas, desenvolvidas no âmbito das bienais internacionais, além da Manifesta 6 (2006), Gonçalves aponta a 6ª Bienal do Mercosul (2007), eventos que ocorreram nesse período, como marcos para análise da virada pedagógica da arte no Brasil.

²² “Since then, both artists and curators have become increasingly engaged in projects that appropriate the tropes of education as both a method and a form: lectures, seminars, libraries, reading-rooms, publications, workshops and even full blown schools.” (Tradução nossa)

Observa-se que, como partícipe de um cenário global, a 6ª Bienal do Mercosul optou por incluir em sua organização, um curador educativo, papel desempenhado por Luís Camnitzer, artista e curador, nascido na Alemanha e radicado no Uruguai, com grande experiência na arte latino-americana. Nessa oportunidade, a organização “buscava reposicionar e refletir sobre a prática curatorial e a função das bienais num contexto ampliado – não apenas do ponto de vista artístico ou econômico, mas também social, político e cultural” (GONÇALVES, 2014, p. 18).

Com essas decisões institucionais, para Gonçalves (2014), surgiram as condições ideais para propor um investimento em práticas educacionais experimentais e metodologias desenvolvidas e compartilhadas pelos artistas, além de debater o lugar das propostas educativas nos eventos bienais de arte e seu entendimento como serviço. Igualmente, nessa oportunidade, Camnitzer definiu sua função e sua expectativa quanto a participação do público, já que propunha resgatar a arte como uma metodologia do conhecimento e o papel do curador pedagógico como: “É alguém que atua como embaixador do público e observa o evento com os olhos do visitante.” (2009, p.15).

Por outro lado, Bishop (2012b, p. 242) avalia que outra importante contribuição Camnitzer enquanto curador pedagógico da 6ª Bienal Mercosul, foi examinar a história da arte conceitual Latina Americana, a partir da perspectiva²³ em que “a arte e a pedagogia alternativa compartilhavam um projeto de resistência aos abusos de poder do Estado na década de 1960”. E entre outros motivos, a autora justifica que na América do Sul, as convulsões educacionais tinham como objetivo o acesso à educação, o que diverge dos embates na Europa e nos Estados Unidos, onde se exigiam mudanças apenas no conteúdo da educação (BISHOP, 2012b).

Contudo, em escritos anteriores sobre a arte na América Latina, Camnitzer identifica que nesse cenário, já se propunha o objeto artístico, como um desencadeador de situações relacionais antes mesmo de sua identificação pelas teorias vindouras no contexto europeu: “Nas tradições norte-americana e europeia, o objeto de arte é o portador do valor artístico. Na tradição latino-americana e outras tradições periféricas, o objeto de arte desencadeia situações.” (1997, p. 2).

²³ “The artist Luis Camnitzer is more to the point when he surveys the history of Latin American conceptual art, and notes that art and alternative pedagogy shared a project in resisting abuses of power by the state in the 1960s.” (Tradução nossa)

Entre os exemplos latino-americanos, apontados pelo autor, destaca-se o movimento uruguaio de guerrilha urbana “Tupamaros” que atuou no país entre os anos de 1960 e 1970, revelando como um “problema definidor da arte conceitual latino-americana: a incorporação de arte e política em uma expressão integrada.” (CAMNITZER, 1997, p. 5). Além disso, Camnitzer relembra, também, o evento “Tucuman Arde” que aconteceu na Argentina em 1968 e reuniu uma série de ações de exposição e protestos em resposta à repressão do governo ditatorial (1997, p. 30).

Por outro lado, ao refletir sobre o contexto brasileiro, Camnitzer (1997) cita o movimento neoconcreto brasileiro, trabalhos de Helio Oiticica e as proposições artísticas com objetos de Lygia Clark. Essas ações continuam uma característica fundamental, a ideia de articulação do espectador enquanto co-criador da obra “o objeto era um recipiente provisório e transitório, de modo que a essência imediatamente daria forma as inter-relações humanas, deixando para trás uma carcaça vazia” (CAMNITZER, 1997, p. 24).

3. Questões críticas e a virada pedagógica: alguns apontamentos

Nos embates e no cenário localizado das suas investigações, Bishop (2012b) vai apontar o final dos anos de 1970 como o período em que a crítica institucional atinge um autoexame da educação e entre os autores da pedagogia crítica adotados nessas práticas, destaca-se Paulo Freire e a repercussão do seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1968). A autora perscruta uma semelhança entre o método de Freire, como crítica da educação bancária e a ideia defendida pelo filósofo francês Jacques Rancière em seu livro *Le Maître ignorant* (1987) sobre a proposição do professor como co-produtor de conhecimento.

Essa concepção em defesa da igualdade de inteligências, segundo Bishop (2012, p. 266), foi fundamental para discussões sobre arte e pedagogia, além de ter sido utilizada por Rancière para propor sua teoria do espectador emancipado. No entanto, Bishop²⁴ comenta a ausência de referência no livro de Rancière, sobre o surgimento da pedagogia crítica no final dos anos 1960, enquanto, um dos expoentes dessa tendência, Freire já sustentava que “a hierarquia nunca pode ser totalmente apagada” e que “a pedagogia crítica retém autoridade mas não autoritarismo”. Ao partilhar desse pensamento, Bishop afirma que:

²⁴ “The critical pedagogy can therefore be seen as a rupture in the history of education that is contemporaneous with upheavals in art’s own history circa 1968: its insistence on breakdown of teacher / pupil hierarchy and participations as a route to empowerment finds its direct correlate in the breakdown of medium-specificity and heightened attention to the viewer’s role and presence in art.” (Tradução nossa)

A pedagogia crítica pode, portanto, ser vista como uma ruptura na história da educação que é contemporânea e às convulsões na própria história da arte por volta de 1968: sua insistência na quebra da hierarquia entre professor / aluno e na participação como caminho para o empoderamento encontra seu correlato direto na quebra de especificidade do meio e uma atenção redobrada no papel do espectador e sua presença na arte. (2012b, p. 267)

Outra contribuição para esses debates, foi apresentada por Pablo Helguera, crítico e artista mexicano, que estuda a produção artística e o ensino de arte na América Latina e, também, se destacou ao observar e teorizar as relações entre arte e educação.

Helguera participou junto com Gonçalves, da 8ª Bienal do Mercosul, oportunidade na qual recuperou questões de projetos que haviam sido propostos para a 6ª e a 7ª edições, com o intuito de estabelecer diálogos e finalizar os projetos iniciados nesses eventos (GONÇALVES, 2011, p. 122). Um dos resultados da atuação de Helguera, na 8ª edição, poderia ser pensado, segundo Gonçalves (2011), como uma continuação epistemológica da virada educacional no âmbito da proposta pedagógica da Bienal do Mercosul.

Antecipando-se ao tema, em seu livro *Education for Socially Engaged Art* publicado em 2011, Helguera discutiu projetos de arte socialmente engajada e propôs o conceito de transpedagogia para abordar práticas que relacionam arte e educação, justamente pela “necessidade de descrever um denominador comum do trabalho de vários artistas que fugiam das definições normais usadas em relação a arte participativa” (2011a, p. 11).

Nessa publicação e em outros dos seus escritos, Helguera (2012) afirma seu entendimento sobre a crítica institucional e a estética relacional²⁵ como referências inspiradoras, porém problemáticas: “Em outras palavras, temos que assumir que, na medida em que estamos dentro do discurso da arte, todos somos institucionais”. E, nesse caso, a crítica institucional deveria estabelecer uma oposição entre indivíduos e instituições, o que de fato não aconteceu enquanto a estética relacional propunha um tipo de sociabilidade, já constitutiva das próprias relações e práticas sociais entre artista e público nos eventos artísticos e nas exposições de arte.

²⁵ Nesse comentário, Helguera faz menção à expressão Estética Relacional, cuja formulação foi proposta pelo curador francês Nicolas Bourriaud, em livro publicado em 1998, pela editora Les Presses du Réel (Paris – FR) com o título *Esthétique Relationnelle*. Esse conceito, configurado por Bourriaud, inicialmente, a partir de um ideia sobre arte sociológica e da sua própria experiência como teórico e crítico, em meados dos anos de 1990 e, depois, pelo contato direto com propostas de artistas, como diretor do *Palais de Tokyo* em Paris (FR), local privilegiado para as manifestações contemporâneas de arte.

Ainda, Helguera (2012) se vale desses subsídios para defender uma negociação permanente entre os distintos papéis sociais assumidos pelos agentes no sistema da arte e, também, para problematizar os diversos projetos artísticos que criam escolas independentes e visam ensinar a arte, enquanto que: “Como resultado, esses projetos acabam utilizando a noção de escola como instrumento doutrinador que apenas cumpre o objetivo de autojustificar a existência do cânon artístico hegemônico.”

Assim, a partir das suas avaliações, o autor afirma que se preocupa mais em como a pedagogia pode transformar a arte do que a arte poderia transformar a pedagogia²⁶. Porém, em frente ao interesse excessivo da arte atual pela educação, destaca dois pontos que devem ser refletidos pelos artistas:

Quando um projeto de arte apresenta-se como uma escola ou oficina, devemos perguntar o que, especificamente, está sendo ensinado ou aprendido, e de que forma. (...) Em segundo lugar, é necessário perguntar se um projeto dessa natureza oferece uma nova abordagem pedagógica para a arte. Se um projeto pedagógico tiver como objetivo criticar as noções convencionais de pedagogia, como é frequentemente declarado ou desejado, devemos perguntar em quais termos essa crítica está sendo articulada. (HELGUERA, 2011b, p. 11)

Nessa chave de análise, Helguera (2012) expôs várias admoestações quanto aos projetos de arte relacional, cuja categorização foi criada em meados dos anos de 1990, por Bourriaud: “Existe nessas obras uma estrutura criada pelo artista, mas costuma ser uma estrutura aberta na qual o espectador participa, mas sua experiência não os leva ativamente a refletir de forma crítica sobre sua própria realidade.”

Como Bishop (2012) e Kester (2004), Helguera (2010, 2011a, 2011b) em diferentes oportunidades, destacou a contribuição da pedagogia crítica de Paulo Freire em suas referências e, principalmente, seu método/propósito de conscientização. Em síntese, Helguera defende projetos que utilizam formatos e processos artísticos como veículos pedagógicos, distanciando-se dos modos tradicionais da produção da arte, de modo que esta “não esteja mais direcionada para si mesma, mas sim, focada no processo de troca social.” (2011b, p. 12).

Observa-se que esses debates globalizados confrontam as relações entre produção, distribuição e recepção da arte, além de questionar os diferentes campos de saber imbricados,

²⁶ Em alguns projetos de arte socialmente engajada se destacam as teorias de educação feminista e decoloniais ou periféricas que se propõem como uma continuidade à investigação crítica e conscientização enquanto processos educacionais, como a proposição da pedagogia da encruzilhada de Luiz Rufino (2019).

propondo novas denominações ou identificações tanto para as práticas artísticas e seus interesses generalizados por novas formas de sociabilidade na arte quanto novas pedagogias, tais como transpedagogia, pedagogias coletivas e pedagogias da encruzilhada.

Esses acontecimentos resultaram de reações de artistas, educadores e outros agentes do sistema da arte ao ataque frontal implacável do neoliberalismo aos remanescentes do ideário da social-democracia e ao estreitamento do político quanto aos programas educacionais em um mundo globalizado.

Observa-se que a aproximação entre arte e educação pode ser considerada um reflexo ou uma continuação da crítica institucional, assim como apontam alguns dos autores citados, permanece aberto às investigações quanto o Novo Institucionalismo e suas consequências tanto sociais e educacionais quanto artísticas no contexto brasileiro.

Se, no contexto Europeu, conforme Bishop (2012a), o Estado promove projetos artístico-educacionais, entendidos como práticas de assistência social, desviando-se das principais finalidades das políticas públicas tanto sociais quanto de cultura, questiona-se o que diferencia ou aproxima esses programas daqueles executados no contexto local?

Por outro lado, vários autores, tais como Bishop (2012b) e Kester (2004), asseveram que continuam escassas as avaliações quanto aos resultados dos projetos de arte socialmente engajada e das produções da virada pedagógica na vida dos participantes e das comunidades, principalmente, no que tange à conscientização e transformação da realidade.

Do ponto de vista do ensino público, até que ponto as ideias progressistas de educação, ao serem trabalhadas/criadas pelos artistas/educadores, têm sido capturadas ou respondem às necessidades de expansão do mercado da educação? No Estado do Paraná, por exemplo, as recentes mudanças curriculares²⁷ possibilitaram a supressão das aulas de Filosofia, Arte e Sociologia no ensino médio nas escolas públicas enquanto as escolas particulares investem nestas disciplinas. É fundamental e urgente investigar e propor análises críticas de projetos artísticos que tem articulações com a chamada virada educacional e questionar seus atributos estéticos e artísticos, propósitos e possíveis contribuições para resistência e retoma das abordagens críticas, tanto para a educação quanto para as práticas artísticas e, também, refletir sobre os imbricamentos entre esses e outros campos de saber.

²⁷ A Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 publicada pela Secretaria de Educação e Esportes do Paraná (SEED) altera a matriz curricular reduzindo o número de aulas das disciplinas de Filosofia, Arte e Sociologia no Ensino Médio.

Referências

- AZEVEDO, Elaine; PELED, Yiftah. "Artevismo" Alimentar. **Contemporânea**. v. 5, n. 2 p. 495-520. Jul.–Dez. 2015. Disponível em: <<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/343/149>> Acesso em: jan. 2022.
- BANDEIRA, Denise. **Ensino das artes visuais em diferentes contextos**: experiências educativas, culturais e formativas. 1ª Edição. Curitiba: Editora Intersaberes, 2017.
- BISHOP, Claire. Antagonism and Relational Aesthetics. **October** 110, p. 51-79, 2004. Disponível em: <http://www.marginalutility.org/wp-content/uploads/2010/07/Claire-Bishop_Antagonism-and-Relational-Aesthetics.pdf> Acesso em: jan. 2022.
- _____. **A Virada social**: colaboração e seus desgostos. **Concinnitas**. Ano 9, vol. 1, n. 12, julho 2008. Rio de Janeiro: UERJ. p.145-155.
- _____. Antagonismo e Estética Relacional. **Revista Tatuí**, nº 12, 2012a. Disponível em: <https://issuu.com/tatui/docs/tatui12/7>. > Acesso em: jan. 2022.
- _____. **Artificial Hells**. Participatory Art and Politics of Spectatorship. London, Nova York: Verso, 2012b.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.
- CAMNITZER, Luis. Ni arte ni educación. In: **Ni arte ni educación**. Una experiencia em la que lo pedagógico vertebra lo artístico. Grupo de Educación de Matadero. Madrid: 2017. P. 19-26. Disponível em: <<https://issuu.com/mataderomadrid/docs/ni-arte-ni-educacion>> Acesso em: jan. 2022.
- CAMNITZER, Luis. **Uma genealogia da arte latino-americana**. São Paulo: Fórum Permanente. Nº 9 abril, 2021. (Texto publicado em 1997). Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/periodico-permanente-9/textos-em-pdf/uma-genealogia-da-arte-conceitual-latino-americana-versao-pdf>> Acesso em: jan. 2022.
- _____. **A arte como atitude**. Entrevista concedida a Cayo Honorato. Concinnitas, Rio de Janeiro, ano 9, n. 12, v. 1, p. 79-85, jul. 2008. Disponível em: <<https://issuu.com/websicons4u/docs/revista12>>. Acesso em: jan. 2022.
- _____. **Conceptualism in Latin American Art**: Didactics of Liberation. Austin: University of Texas Press, 2007.
- _____. Introdução. In: PÉREZ-BARREIRO, G.; CAMNITZER, L. (Org.). **Educação para a arte/Arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p. 13-24.

CASTELLANO, Carlos Garrido; RAPOSO, Paulo. **Textos para uma História da Arte Socialmente Comprometida**. Lisboa: Sistema Solar/Documenta: 2019.

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

FREITAS, Artur. Corpo em festa: Frederico de Moraes e o Sábado da Criação. **VIS**. Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB, Brasília, v. 13, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/download/15223/10901>>. Acesso em: 4 jan. 2022.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **Virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). , 272 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Artes. Porto Alegre, 2014.

FOSTER, Hal. **O retorno do real: a vanguarda do século XX**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

HELGUERA, Pablo. **Cruzando fronteiras entre educação, arte e política: o projeto da Escuela Panamericana del Desasosiego**. E entrevista realizada por Cayo Honorato, em 02/09/2010. São Paulo: Fórum Permanente. Vol 1. N. 1. 2012. Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/revista/edicao-0/entrevistas/pablo-helguera>> Acesso em: jan. 2022.

_____. **Education for Socially Engaged Art: a Materials and Techniques Handbook**. New York: Jorge Pinto Books, 2011a.

_____. Transpedagogia. In: HELGUERA, Pablo; GONÇALVES, Mônica Hoff (Org.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre : Fundação Bial de Artes Visuais do Mercosul, 2011b. P. 11-12.

HONORATO, Cayo. **Educação, Arte e Política à sombra de Paulo Freire**. Relato. Fórum Permanente. Eventos. Relato sobre a Mesa 2 do Seminário Internacional sobre Educação, Arte e Política, da 29ª Bienal de São Paulo, realizada no dia 21/08/2010, das 10h às 13h, no auditório do MAC-Ibirapuera.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação. Revista **Exitus**, 9(4), 2019. p. 262 - 289.

KESTER, G. H. Colaboração, arte e subculturas. In: HARA, H. (Org.). **Caderno Videobrasil 02: Arte Mobilidade Sustentabilidade**. São Paulo: Associação Cultural Videobrasil, Sesc São Paulo, 2006.

_____. **Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art**. Oakland: University of California Press, 2004.

KWON, Miwon. Um lugar após o outro: anotações sobre o site- specificity. Revista **Arte & Ensaios** 17. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, EBA, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

LÁZÁR, Eszter. Educational turn. **Curatorial Dictionary**, 2012. Disponível em: <<http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn/>>. Acesso em: 4 jan. 2022.

MONTERO, Javier Rodrigo. Las pedagogias colectivas como trabajo en red: itinerários posibles. In: COLLADOS, A.; MONTERO, J. R. (Ed.). **Pedagogias coletivas e políticas espaciais**. Granada: Diputación de Granada, 2010. p. 66-76.

MORAIS, Frederico. A arte não pertence a ninguém. [entrevista]. **Revista UFMG**, Belo Horizonte, v. 20, n.1, pp. 336-351, jan./jun. 2013.

O'NEILL, Paul; WILSON, Mick (Eds.). **Curating and the educational turn**. London /Amsterdam: Open Edition / De Appel, 2010. Disponível em: <<http://betonsalon.net/PDF/essai.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2022.

POÇAS, Andreia Molar. **An educational turn in curatorial and artistic practices**. Falmouth: UC Falmouth, 2010. Disponível em: < <http://s3.amazonaws.com/arena-attachments/74868/pdf.pdf?1360389419>> Acesso em: 4 jan. 2022.

PODESVA, Kristina L. A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art. Fillip 6/2007; fillip.ca, Fillip. Web. 2012.szept. 9, 2017. Disponível em: < <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn> >: Acesso em: jan. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROGOFF, Irit. Turning. In: O'NEILL, Paul; WILSON, Mick (Eds.). **Curating and the educational turn**. London / Amsterdam: Open Edition / De Appel, 2010. Disponível em: < <http://betonsalon.net/PDF/essai.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2022.

SHEIKH, Simon. **Notes on institutional critique**, 2006. Disponível em: <<https://transversal.at/transversal/0106/sheikh/en>>. Acesso em: 4 jan. 2022.

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022

A LINEARIZAÇÃO DA LINHA: DESDOBRAMENTOS DA PERSPECTIVA LINEAR DA MODERNIDADE OCIDENTAL NO ENTENDIMENTO DE CORPO EM DANÇA

Mariah Sumikawa Spagnolo¹

Rosemeri Rocha da Silva²

RESUMO: Tendo como ponto de partida o conceito de malha proposto por Ingold (2015), entende-se que as linhas não são sinônimo de retidão, mas foram linearizadas a partir do fortalecimento da ordem social da modernidade na concepção da perspectiva linear, que estruturou uma forma de entender e produzir conhecimento enquanto algo independente do sujeito e seu contexto. O grande problema da modernidade é a influência da revolução cartesiana no pensamento da corporalidade (NAJMANOVICH, 2001). A linearização promove o dualismo insistente corpo-mente que se revela nas dramaturgias das danças, não só pela separação entre as instâncias coreográficas e dramáticas, mas também na cisão entre a materialidade do corpo e sua expressividade na abordagem romântico/modernista (HERCOLES, 2018). Pretende-se demonstrar os aspectos que fundam a lógica linear e refletir sobre um caminho possível de mobilização deste modo de operação através da noção de corpo propositivo (SILVA, 2013) e do entendimento de dança como proposição de enunciados performativos (SETENTA, 2008).

Palavras-chave: Corpo; Dança; Linha; Modernidade

LINEARIZATION: THE UNFOLDING OF LINEAR PERSPECTIVE OF WESTERN MODERNITY IN UNDERSTANDING THE BODY IN DANCE

ABSTRACT: Taking Ingold's (2015) concept of mesh as a starting point, lines are not synonymous with straightness, but have been linearized within the context of the social order of modernity with the linear perspective, that structured a way of understanding and producing knowledge as something independent of the subject and its context. The great problem of modernity is the influence of the Cartesian revolution in the thinking of corporality (NAJMANOVICH, 2001). The linearization promotes the insistent body-mind dualism that influences the dramaturgies of dances, not only by the separation between choreographic and dramatic instances, but also in the schism between the materiality of the body and its expressiveness in the romantic/modernist approach (HERCOLES, 2018). The aim is to demonstrate the aspects that underlie linear logic and to reflect on a possible way of mobilizing this mode of operation through the notion of the proposing body (SILVA, 2013) and the understanding of dance as a proposition of performative utterances (SETENTA, 2008).

Keywords: Body; Dance; Line; Modernity.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes da UNESPAR, Especialista em Antropologia cultural pela PUCPR, Bacharel e Licenciada em Dança pela UNESPAR. Integrante do UM – Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da UNESPAR/FAP. E-mail: mariah.spagnolo.410@estudante.unespar.edu.br

² Doutora e Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Docente do colegiado do curso de Licenciatura e Bacharelado em Dança desde 1996 da Universidade Estadual do Paraná/FAP, atualmente diretora do Centro de artes. Faz parte do colegiado do Mestrado Profissional em Artes. Coordena o Grupo artístico e Projeto de Extensão: UM - Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da UNESPAR. E-mail: rosemeri.rocha@unespar.edu.br

Introdução

Partindo da premissa de que os modos de compreensão e ação no mundo são construídos em estreita relação com o ambiente, a dominação no ocidente de uma lógica que é linear, dual e excludente retroalimenta um modo de perceber que se configura também nesses parâmetros. A modernidade concebeu o conhecimento como algo que é objetivo e abstrato e, portanto, independente da subjetividade do sujeito. Trata-se de uma revolução conceitual e de uma transformação considerável da sensibilidade que reforça o dualismo corpo-mente. Os estudos da percepção afirmam que a corporalidade e o contexto são condição para que, a partir da experiência, o conhecimento seja construído. O que a dança enquanto arte do corpo em movimento pode fazer é afirmar a corporalidade do sujeito, aproximar conhecimento da experiência e exercitar outras lógicas de percepção do mundo.

A modernidade é um modelo social que veio se estabelecendo ao longo de séculos, logo após o fim da Idade Média. Este período é caracterizado por processos de quantificação e medição da natureza, em que o conhecimento é entendido através de experimentos controlados, visando a explicação da realidade e dos chamados fenômenos naturais. Ao contrário do que acontecia no século das trevas, a modernidade não pretendia mais explicar o mundo pela ótica da sobrenaturalidade, mas buscava investigar metodicamente e racionalmente todas as estruturas e seus acontecimentos (NAJMANOVICH, 2001).

Se antes a natureza estava relacionada a ideia de divindade, sendo a sua manifestação uma fração divina, ela não podia ser transformada, já que não era permitido moralmente violar obras divinas. Para a modernidade, a natureza não é mais manifestação, mas a expressão da divindade e, não sendo coisa divina em si, ela pode ser estudada, tocada e alterada. A modernidade então marca a passagem da noção de natureza, alterando o trato com os fenômenos entendidos como espontâneos e não controlados. Nesse sentido, a cultura aparece como aquilo que pode ser cultivado pela ação humana e, dessa forma, se estabelece uma cisão no entedimento de natureza e cultura, demarcando uma nova separação também entre as classes sociais.

Nessa lógica, todas as pessoas que cultivam o que cresce naturalmente como, por exemplo, os músculos, passam a serem vistas como incultas e, por isso, cabe a elas o trabalho

braçal. Já as pessoas capazes de cultivar valores simbólicos e o conhecimento teórico são responsáveis pelo trabalho intelectual. Eis aqui um terreno forte para consolidar a relação dual corpo-mente, a qual propõe a hierarquia da mente sobre o corpo. Conforme essa mentalidade é difundida e replicada intensamente através do imaginário social, esse jeito de ler o mundo foi sendo normalizado e criaram-se hábitos e preferências cognitivas que se repetem de geração em geração.

Tratando de alguns dos traços que configuram a perspectiva linear e seus desdobramentos na noção de corpo, tendo como referência o conceito de sujeito encarnado³ (NAJMANOVICH, 2001), pretende-se apresentar como a dança pode emaranhar a lógica linear e propor novos hábitos cognitivos, reconhecendo na prática a imbricação entre corpo e mente na construção de conhecimento.

A dança neste artigo é uma estratégia para perceber o fluxo incessante de troca entre corpo, mente, e ambiente. E o que o corpo que dança pode é apresentar o estado que se encontra, percebendo-se enquanto corpo propositor⁴ de discursos. A potência do movimento está sempre no agora, na sua materialidade e nos afetos que aciona em quem move e em quem vê. Sendo assim, o que a dança pode é ser um exercício maiúsculo para vislumbrar caminhos para além da lógica linear, na perspectiva de um grande emaranhado relacional de linhas de fluxo e contrafluxo.

A modernidade e a construção de conhecimento

A ciência da modernidade se estrutura em relação a um sujeito que deseja ser capaz de conhecer a natureza e representa-la. Para isso, ele percorre metodicamente o caminho da dúvida para conduzir, de modo paradoxal, à certeza, dando prioridade à teoria, aos princípios e às demonstrações matemáticas e quantitativas da realidade. Esta estrutura cultural foi elaborada também com o ressurgimento da vida nas cidades, o desenvolvimento do comércio e as atividades mercantis e, com eles, o surgimento de instrumentos de medidas e a definição

³ Sujeito encarnado é um conceito abordado por Denise Najmanovich (2001) em seu livro *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*

⁴ Conceito desenvolvido pela Prof.^a Dr.^a Rosemeri Rocha da Silva em sua tese de doutorado (2013).

de unidades e escalas. O problema é que a sociedade se acostumou com estes procedimentos e esqueceu a sua origem, sua artificialidade, sua convencionalidade, produzindo nas gerações seguintes a ilusão de uma medida exata, imutável e universal (NAJMANOVICH, 2001).

Nesse sentido, Najmanovich em seu livro *O sujeito encarnado* (2001) diz que o conhecimento era a imagem virtual daquilo que está fora do sujeito e independente dele, como algo controlado medido, quantificado e objetivo. O mundo era entendido como um espaço vazio, inerte, interpretado por um pesquisador “neutro” e afastado da experiência humana em seu laboratório. Se a subjetividade não influencia na produção científica e leitura de mundo, somente se reconhece a legitimidade de um único olhar, que se pretende objetivo, impessoal e abstrato, mas não é. O conhecimento era tido como uma informação de fora que era assimilada por um corpo qualquer e entendido sempre da mesma maneira, já que as informações no mundo eram objetivas e os indivíduos providos de uma mesma racionalidade, separada de sua experiência no mundo. Encontramos aqui o problema do corpo desencarnado.

Estes entendimentos foram disseminados por uma ciência supostamente neutra e distanciada, que defendia as diferenças de formas de vida e pontos de vistas como questões individuais, medicalizadas e despolitizadas. O grande problema da modernidade é a influência da revolução cartesiana no pensamento da corporalidade. Com o desenvolvimento da ciência quantitativa e dos modelos matemáticos lineares, o corpo passou a ser entendido como um mecanismo, uma substância extensa independente do ambiente e regida por leis imutáveis; e a mente como uma substância meramente racional e separada das emoções, percepções e da fisicalidade. (Najmanovich, 2001)

Denise Najmanovich (2001) explica que as leis da perspectiva e da linearidade que supunham um sujeito fora do quadro, como acontecia nas pinturas renascentistas, e uma natureza externa, anterior e independente dele, são fruto de uma concepção de conhecimento baseada em métodos que pretendem eliminar o erro e a confusão, chegando à verdade e à certeza absoluta para explicar a natureza.

O conhecimento objetivo para a epistemologia clássica fixou as coordenadas; priorizou o quantitativo, construiu instrumentos de medida, estabeleceu procedimentos canônicos e produziu um indivíduo objetivo e observador do mundo que estava fora de si. As percepções

e as sensibilidades eram cultivadas com o ensino uniforme para exercitarem e validarem um único ponto de vista. Esta é uma estratégia eficaz para a manutenção da perspectiva linear.

A vontade de encontrar respostas para os fenômenos ainda inexplicados da natureza levaram à busca pela realização de experimentos controlados, como a geometria analítica, a construção, difusão e imposição dos padrões e instrumentos de medida. Desse modo, aconteceu uma revolução dos modos de representação, dos sistemas de vínculos, dos estilos cognitivos, das perspectivas teóricas e estéticas que instauraram a modernidade como nova ordem social. Estas são algumas práticas expressivas do período que dão pistas do funcionamento da atenção e da compreensão de mundo que hoje é entendida como a perspectiva linear.

A linearização das linhas

A linearização da linha está intimamente relacionada com a perspectiva linear elaborada ao longo dos discursos da modernidade ocidental, que estabeleceu uma forma de vida e pensamento humano em acordo com o advento da ciência e da filosofia iluminista. É importante pontuar que a mentalidade moderna não é sistema homogêneo, mas uma rede complexa de ideias, conceitos, abordagens, perspectivas intelectuais, estilos cognitivos, modalidades de intelecto-ação e atitudes valorativas, sensíveis e perceptivas que foram reproduzidas e se estabeleceram ao longo de séculos.

Por que as linhas? De acordo com Ingold (2007), focar nas linhas permite refletir sobre três coisas importantes: (a) o movimento, como as pessoas se movem e como se deslocam ao redor do mundo; (b) o conhecimento, como as pessoas aprendem, descobrem e constroem seus caminhos ao longo do processo de aprendizagem; e (c) a descrição, como as pessoas desenham, escrevem, criam linhas e se comunicam. Movimento, conhecimento e descrição – todos acontecem ao longo de linhas, valorizando, assim, a concentração no processo e não no produto.

A vida ao longo de linhas é o que surfar, observar, contar histórias, cantar, desenhar, escrever e dançar têm em comum. As linhas são um fenômeno em si mesmas. Elas estão em nós, em nossos tecidos corporais, nas palmas de nossas mãos, e também estão ao nosso redor,

nas folhas da árvore, nas rachaduras de concreto e nos rastros que deixamos por onde passamos. As linhas estão por toda parte e de muitas formas e essa diversidade é condição para sua existência. Portanto, linhas não são sinônimo de linearidade ou de retidão, elas foram linearizadas ao longo do tempo em acordo com um tipo de compreensão de mundo.

Para discutir a linearização das linhas, Ingold (2007) conta, em seu livro *“Lines”*, que a grafia pré-histórica vinha acompanhada de contação de histórias, música e dança, e que esses contextos performativos de escrita foram se perdendo. Apesar de não saber o significado original dessa grafia, havia um movimento espiralado partindo do centro que repetia elementos ritmicamente organizados em anéis concêntricos. Com o passar do tempo esses traços começaram a se tornar cada vez mais retos e a caminharem em uma única direção.

Quanto mais a grafia se tornou reta e linear, mais ela se afastou da ideia de desenho. De acordo com André Leroi-Gourhan (*apud* Ingold, 2007), a linearização da grafia aconteceu pela necessidade de subordinação desta a representação do som na narrativa oral. É importante dizer que a linearização não aconteceu do mesmo modo em todas as culturas, e foi com a organização do alfabeto que esse fenômeno se consolidou. Quando totalmente linearizada, a linha não era mais o traço de um gesto, mas um encadeamento de conexões ponto a ponto. Podemos pensar no exemplo dos livros de caligrafia para crianças que estão sendo alfabetizadas. Neles as palavras são escritas previamente como uma sequência de pontinhos, e a tarefa das crianças é desenhar linhas que conectem esses pontos, formando a letra ou a palavra pré-determinada.

Existe uma razão pela qual acreditamos que as linhas são como coisas essencialmente retas. Isto tem a ver com a modernidade e com o modo que se pensa através da estrutura moderna. Ou seja, imaginamos a vida a partir de uma série de passos a serem dados, como etapas do que você tem que fazer ao longo do caminho. Neste olhar, a linha é definida por dois pontos a serem conectados e a vida é essa linha reta que conecta os momentos do percurso, tendo como foco os lugares de partida e chegada, o começo e o fim, o nascimento e a morte. A linha se torna um traço meramente conectivo, abstrato, sem vida.

Na maior parte da sociedade moderna, branca e ocidental a retidão está relacionada com metáforas sobre a moral, a ética e a evolução reforçadas culturalmente com o passar dos tempos. A criança desde pequena é ensinada a manter a postura ereta como sinônimo de uma

pessoa correta que caminha dentro dos moldes da normalidade. Pessoas que manifestam suas subjetividades de modos que escapam das regras pré-estabelecidas socialmente, em oposição a heterossexualidade (definida pelo termo *Straight* em inglês), por exemplo, são lidas como indivíduos que “saem da linha”. A norma é um trajeto reto, constante, obrigatório e imposto que deve ser universalmente obedecido. Neste contexto, subtrai-se a subjetividade e a especificidade.

Em seu livro *Lines* (2007), Ingold discorre sobre as várias formas de manifestação das linhas e como elas atravessam a vida social. Os fios, por exemplo, são filamentos de algum tipo de material que possuem uma superfície, como, por exemplo, os cabelos, as raízes de uma planta e o sistema nervoso. Os traços são qualquer marca duradoura adicionada ou removida em ou sobre uma superfície sólida por um movimento contínuo, como o risco de giz no quadro negro ou o risco na lataria de um carro. Já o corte, a rachadura e a dobra são uma terceira classe de linhas que são criadas por rupturas nas próprias superfícies de adição.

As *ghostly lines* ou linhas fantasmas são fenômenos de natureza abstrata, conceitual e racional presentes no ambiente ou no corpo de organismos, como as linhas da geometria euclidiana, a linha do equador, os círculos polares, e as capitâneas hereditárias. Ingold (2007) afirma que as linhas fantasmas mesmo não se manifestando na materialidade, têm potencialmente consequências reais nos movimentos das pessoas. Sendo elas um fenômeno de experiência, se relacionam intimamente com a cultura de cada lugar e as influências e leituras que determinada comunidade tem sobre elas.

A perspectiva linear que estabelece uma linha de raciocínio que se pretende reta, o modo de olhar para acontecimentos da vida como um trajeto linear e a dualidade corpo e mente dialogam com a proposta das linhas fantasmas. Ou seja, assim como elas, a perspectiva linear tem consequências reais que se manifestam no movimento, no conhecimento e na comunicação, produzindo moldes para a construção de um tipo de saber e de relação com o entorno que são determinados.

A modernidade buscou manter a estabilidade pressuposta através da lógica de experimentos controlados, regulados e previsíveis, que criaram uma falsa impressão que é possível separar objeto do seu ambiente. A busca desta verdade inquestionável e controlada começa a se desfazer após a segunda guerra mundial, com o desenvolvimento de estudos nas

áreas da filosofia, epistemologia, semiótica, psicologia da percepção, neurofisiologia e das ciências cognitivas, propondo que aquilo que o organismo detecta do mundo depende da sua experiência, já que ambas são inseparáveis (Varela apud Najmanovich, 2001).

Najmanovich (2001) defende a concepção de sujeito encarnado, que diferente do sujeito maquínico da modernidade, entende que o que ele é capaz de ver e aprender depende da perspectiva em que está olhando. Assim, a percepção está em relação com a experiência prévia, tanto visual como linguística e cognitiva. Os conhecimentos prévios guiam boa parte do processo perceptivo e, por isso, não podemos falar de uma verdade absoluta, já que a visão e o entendimento de mundo são mediados pela experiência que é corporalizada, particular, histórica e contextualizada.

O rompimento com os discursos da modernidade exige como ponto de partida a especificação do lugar de fala, demandando uma responsabilidade por seu discurso e reconhecendo a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos específicos que ele cria. As premissas dualistas, que se originaram nos processos de padronização sociais e tecnológicos, permitiram a geração de fenômenos estáveis, normatizados, repetitivos e previsíveis que pareciam ser independentes dos sujeitos que os realizavam. Estes pressupostos são radicalmente desconstruídos com a afirmação da corporalidade do sujeito. Por isso, é sempre bom lembrar que, como afirma Kastrup (2001), as relações que parecem óbvias e garantidas, na verdade são construídas e inventadas.

Atravessamentos no corpo em dança

No contexto do balé clássico europeu, ao longo da segunda metade do século XVIII, surgiram discussões acerca da dramaturgia da dança, as quais levantaram questões sobre sua possibilidade comunicativa e as relações possíveis entre técnica e expressividade. Até então, entendia-se que a expressão era uma instância agregada ao movimento técnico, ou seja, a montagem da coreografia era feita como passos sequenciados espacial e temporalmente. A dramaturgia era considerada a organização da cena e a elaboração da expressividade enquanto atribuição de significado ao movimento. Essa separação, na perspectiva romântico/modernista, demonstra uma cisão entre a materialidade do corpo em movimento

e sua expressividade, sublinhando mais uma vez o persistente dualismo corpo e mente (HERCOLES, 2018).

Este dualismo insistente também se revela nas dramaturgias das danças, não só pela separação entre as instâncias coreográficas e dramatúrgicas, mas, sobretudo, no mito da criação que gera uma ideia incoerente de espaço de liberdade absoluta, em oposição a criação como trabalho corporalizado. Assim sendo, o trabalho em artes e, neste caso, em dança, acabam por serem vistos geralmente como uma inspiração não física, divina e repentina por conta da ampla utilização do termo pelas religiões. A eutonista e dramaturgista da dança Rosa Hercoles (2018, p.92) afirma que essas “ideias sem lastro na realidade do corpo, perpetuam o acordo tácito de que o ato criativo possui uma instância não-física”, reforçando a dificuldade em ver o corpo em movimento como o lugar de ocorrência e elaboração de discussões.

Para a proposição de discursos que se dão a partir do movimento dançado, é necessário olhar para a questão do repertório de movimento, isto é, para as preferências neuromusculares estabelecidas a partir dos treinamentos que o corpo se submete. “Ao se movimentar, aquilo que o corpo escolhe já está de algum modo por ele escolhido” (HERCOLES, 2018) e, por isso, não olhar e reconhecer o repertório consolidado produz uma restrição de possibilidades na criação.

Para escapar desses modelos pré-estabelecidos corporalmente se faz necessária a exploração de outros modelos de conduta e, portanto, de também compreender que os movimentos aprendidos não são universais. Para tratar dos assuntos que desejam, cada obra demanda um tipo de organização e arranjos específicos que emergem do corpo em estreita relação com a discussão pretendida. Ou seja, o corpo que dança tem no gesto/movimento a sua potência expressiva e a sua comunicabilidade. O sentido da obra e a expressividade do movimento não são instâncias adicionadas posteriormente e somadas aos passos técnicos executados de forma virtuosa, mas condição inerente do movimento.

Na lógica do corpo máquina produzido pela perspectiva linear, os movimentos eram simples cumpridores de comandos prévios, desenhados racionalmente por um comando central emitido pelo cérebro. Logo, acreditava-se que o cérebro exercia a função de comandar o corpo e, sendo assim, a percepção e geração do comando eram anteriores a realização da ação. Atualmente, entende-se que a percepção é ativa e a ação reconfigura a percepção. Essa

dinâmica compõe um ciclo contínuo entre percepção e ação, onde o cérebro coordena de forma contínua e simulada as informações provenientes do sentido do movimento⁵ (Berthoz, 2001).

A noção de corpo propositor⁶ (SILVA, 2013) é formulada em consonância com essa lógica dos estudos da percepção, no sentido de que os processos sensoriais e motores são instâncias inseparáveis. Sendo assim, corpo não é matéria moldada pelo ambiente, já que suas experiências são fatores importantes na constituição da sua estrutura cognitiva e, portanto, em seu modo de agir no mundo. Corpo e ambiente interferem um no outro em relação de codependência. O que se vivencia e as mudanças percebidas no ambiente são informações que são parte do corpo propositor, sendo corporalizadas e atualizadas constantemente.

O que a noção de corpo propositor defende é que todo mundo é capaz de propor ideias e discursos, mas para que a proposição aconteça é necessário trazer consciência para os processos da percepção e da cognição. Na medida em que sujeito focaliza a atenção para suas experiências e as alterações provenientes delas, é possível trabalhar com os discursos que emergem do próprio corpo e aparecem ao longo do seu processo de percepção. (SILVA, 2017)

A mente é corporalizada no sentido de que o cérebro é corpo e seus processos eletroquímicos são constitutivos da nossa estrutura mental que é, portanto, corporal. O que se sente e experiencia não está separado do exercício mental. Os modos de perceber e agir no mundo são indissociáveis.

A dança, que lida com a atenção para o presente do acontecimento do gesto no espaço e seus sentidos, é movimento sempre no presente, pois lida com o que está acontecendo no corpo enquanto realiza o movimento. O que a dança tem a mostrar é o estado e a condição do corpo em certo contexto de discussão. O movimento não tem a competência para construir uma narrativa linear e contar uma história com começo, meio e fim. A dança é uma linguagem com restrições relacionadas a qualidade do movimento. Um corpo que cai, comunica que está caindo. O modo como ele cai, fala sobre o sentido da queda. O que a dança pode comunicar está restrita a materialidade do corpo (HERCOLES, 2021)

⁵ Sentido do movimento, segundo Berthoz (2001), é um conjunto de captadores sensoriais que são espalhados pelas articulações, músculos e tendões.

⁶ Conceito desenvolvido pela Prof.^a Dr.^a Rosemeri Rocha da Silva em sua tese de doutorado (2013).

Essa compreensão de dança passa pelo entendimento de “fazer-dizer” proposto por Setenta (2008), isto é, tendo a dança como um tipo de organização de fala que remete a uma configuração típica do corpo. Neste sentido, o movimento comunica ao mesmo tempo em que realiza a ideia, sendo criada e atualizada no próprio fazer. Enquanto move, o corpo cria enunciados performativos ao investir na percepção enquanto matéria para a prática de exploração e investigação. O discurso é configurado a partir da invenção do seu modo particular de elaborar as lógicas para estruturação da dança, em estreita relação com o assunto escolhido.

Ao discutir sobre a dança enquanto propositora de enunciados performativos, isto é, que produz pensamentos e discursos na forma de dança, exercita-se a possibilidade de transformação de práticas, posicionamentos, ideais de dança, problematizando entendimentos enrijecidos sobre o que pode o corpo. Como Setenta (2008, p. 110) defende, “precisamos nos treinar a observar ideias na forma de movimentos em vez de buscar reconhecer os passos que já conhecemos. Estar em ação migratória. Deslocar ângulos de visão”.

Considerações

Partindo do ponto de vista das ciências cognitivas, onde corpo e ambiente são estruturas codependentes que se regulam e se definem mutuamente, a relação entre os modos de produzir ciência, a organização social e os modos de criar dança no contexto da modernidade ocidental reafirmam o argumento do ciclo contínuo da percepção-ação e da impossibilidade de dissociação entre tantos dualismos elaborados a partir da lógica cartesiana. Pelo fato dessas informações serem parte constitutivas e inseparáveis do corpo, das instituições e dos modos de vida, as coisas no mundo ainda são lidas em alguma medida através das lentes da modernidade.

Uma ordem social não se encerra completamente para o surgimento de uma nova, mas o processo de transformação é incessante e infinito. Somente percebendo a presença das características recorrentes é possível levantar perguntas sobre seu processo de manutenção para promover alterações nos padrões perceptivos estabelecidos sobre corpo, dança e ambiente.

Ler o mundo a partir das linhas e dançar as considerando como um tipo de manifestação das coisas é suas relações parece trazer a mobilidade necessária para descobrir outros caminhos. A dança, enquanto arte efêmera, acontece no aqui e agora, e ao reforçar essa presença, parece desenhar um emaranhado que vai ocupando seu espaço de acontecimento. Dançar, então, parece estar mais próxima de uma ideia de emaranhado do que da linha reta.

A dança, lidando no presente com a apresentação dos estados e tensões, é terreno fértil de investigação para as possibilidades de deslinearização dos modos de perceber e agir. Levantar questões a partir do gesto demanda um tipo de construção de sentido que convoca as instâncias perceptivas, até então dadas como separadas, a atuarem concomitantemente na tentativa de elaborar uma resposta possível, que só pode ser formulada no enquanto da ação.

Trazendo de volta o ciclo percepção-ação, enquanto move, corpo resgata e atualiza memórias, projeta as ações e percebe a si e ao entorno, emaranhando passado, presente e futuro. Tanto as memórias, quanto as projeções e a percepção são atualizadas pela ação de dançar, acionando o ciclo contínuo. Embora este mecanismo aconteça o tempo todo, a dança demanda consciência para este processo, bem como uma atenção especializada e complexa para o presente.

Corpo que dança desenha linhas com seus movimentos pelo espaço, ocupando lugares e manifestando formas. Corpo que dança é atravessamento de veias, fios de cabelo, pêlos, marcas de expressão, impulsos eletroquímicos, e tantas outras correntes. Corpo que dança também é emaranhado de lembranças, desejos, impulsos, projeções, sentidos, imagens e sons. Dança é a convocação de tudo que foi, é e pode ser em toda sua potência. Por isso, a dança é prática fundamental para a deslinearização e o desenrijecer das lógicas de leitura do mundo e modos de existência possíveis.

Referências

BERTHOZ, Alain. *The Brain's sense of movement*. Cambridge, Massachusetts: Harvard College, 2000.

Greiner, Christine. **O corpo em crise**: Novas pistas e o curto circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010. (Coleção Leituras do corpo)

HERCOLES, Rosa. As Dramaturgias do Movimento. In: **Dramaturgias**, [S. l.], n. 8, p. 88–99, 2018. DOI: 10.26512/dramaturgias.v0i8.14969. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/dramaturgias/article/view/14969>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

HERCOLES, ROSA. **Uma leitura de Strange tools**: art and human nature, de Alva Noe (2015). In: *Revista de Artes FAP*, Curitiba, v. 21, n. 2, p. 1-318, jun/dez. 2019.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

INGOLD, Tim. **Lines**: a brief history. London: Routledge, 2007.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

SILVA, Rosemeri Rocha da. A poética e o discurso dramaturgício. **Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**. Natal: ANDA, 2017. p. 683-695.

SILVA, Rosemeri Rocha da. **UNO, mapa de criação**: ações corporalizadas de um corpo propositor num discurso em dança. 206 p. Tese de Doutorado em Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, 2013.

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022.

CINEMA, EDUCAÇÃO E ESTÉTICA: EXPERIÊNCIAS COM A PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA NO ÂMBITO ESCOLAR

Julya Gonçalves¹

Zeloí Aparecida Martins²

Resumo: Esta pesquisa discute sobre a utilização do cinema na escola como processo de criação e fruição artística que possibilita a vivência de novas experiências estéticas e simbólicas ao estudante. Para isso, realizou-se uma pesquisa-intervenção com alunos do 5º ano de uma escola pública e municipal da cidade de Jacarezinho a fim de promover um espaço de criação e experiência estética. Além disso, objetivo era desenvolver o exercício “Minuto Lumière” e aproximar o cinema da educação como possibilidade de “fazer arte” na escola, propiciando ao educando novas experiências estéticas, criativas e reflexivas. O referencial teórico da pesquisa está ancorado nos seguintes autores: Bergala (2008), Duarte (2002) e Fresquet (2013). A metodologia caracterizou-se por pesquisa-intervenção de natureza qualitativa e delineamento descritivo-explicativo. Participaram da pesquisa seis estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal. Os dados foram analisados pela metodologia Análise de Conteúdo do autor Bardin (1977).

Palavras-chave: Cinema; Arte; Educação; Criação.

CINEMA, EDUCATION AND AESTHETICS: EXPERIENCES WITH CINEMATOGRAPHIC PRODUCTION IN SCHOOLS

Abstract: This research discusses the use of cinema at school as a process of artistic creation and enjoyment, which enables the student to experience new aesthetic and symbolic experiences. For this, an intervention research was carried out with students of the fifth year of a public and municipal school in the city of Jacarezinho, in order to promote a space for creation and aesthetic experience, which aimed to develop the exercise "Minuto Lumière", with the objective of bringing cinema closer to education as a possibility of “making art” in schools, providing the student with new aesthetic, creative and reflective experiences. The theoretical framework of the research is anchored in the following authors: Bergala (2008), Duarte (2002) and Fresquet (2013). The methodology was characterized by intervention research, of a qualitative nature and descriptive-explanatory design. Six students from the fifth year of an elementary municipal public participated in the research. The data were analyzed using the Content Analysis methodology, by the author Bardin (1977).

Keywords: Cinema; Art; Education; Creation.

¹ Mestranda em Artes pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Especialista em Neuropsicopedagogia (UNINA). Professora da Escola Sesi de Ourinhos/CE-144. Membro do grupo de pesquisa em Ensino e Educação (GEPE/UENP). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7447756447254136>.

² Profa. Dra. Associada do Colegiado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e do Programa de Mestrado em Artes da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) *Campus* Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes (GIPA – Unespar). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4062798556830780>

ORCID: 0000-0002-5998-541X.

1. Pensando o cinema e a educação

*“Um filme de crianças pode ser elaborado sobre pequenos fatos, pois na realidade, nada é pequeno quando se refere a infância.”
(TRUFFAUT, 2005, p. 36)*

A linguagem cinematográfica está presente na escola, mas ainda é vista como um meio e não como marca final de um processo criativo. A apresentação do cinema na escola ainda é feita, na maioria das vezes, de maneira utilitarista, pensando o filme como ferramenta didático pedagógica. Porém, no intuito de reverter essa posição do cinema “utilitarista” na escola, deparamo-nos com autores que dialogam sobre a importância de pensarmos uma educação voltada para o cinema na escola, evidenciando as vantagens de trabalhar a relação cinema, educação e arte.

Para Adriana Fresquet (2013, p. 19) os vínculos entre o cinema e a educação estão crescendo cada vez mais e que isso se refere a um “gesto de criação” que desenvolve “novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas” (FRESQUET, 2013, p. 19). Duarte (2002, p. 144) nos diz que é fundamental conhecer a “pedagogia do cinema” visando a importância que os filmes têm na formação do indivíduo e afirma que: “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2002, p. 144).

Já Fantin (2006, p. 140) promove a discussão das mídias e do cinema na escola, enfatizando que “o cinema, no contexto da mídia-educação, pode ser entendido a partir de diversas dimensões – estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas” (FANTIN, 2006, p. 140). A autora inclusive defende o estudo das mídias na escola por meio do cinema.

Alain Bergala (2008) defende a presença do cinema na escola valorizando as características e peculiaridades próprias da sétima arte, pensando o filme não como um objeto, mas como obra de arte, possibilitando espaços de encontro com o cinema como arte e entendendo o filme como “traços de um gesto de criação”. A partir disso, Bergala (2008) desenvolve a sua “hipótese-cinema” que envolve a experimentação de diferentes tipos de filmes até a passagem ao ato de criação. Para o autor, o cinema não entra como um recurso pedagógico na escola, mas como uma hipótese de alteridade, permitindo um encontro significativo com a arte, promovendo transformações, desestabilizando, criando, comunicando e permitindo processos de fruição.

No livro *Como usar o cinema na sala de aula* (2019), Marcos Napolitano traz grandes contribuições para se pensar a utilização do filme na escola. Segundo o autor, para o professor que deseja trabalhar sistematicamente com o cinema, é importante fazer algumas perguntas essenciais antes do desenvolvimento do seu trabalho, como, por exemplo: "qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos?" (NAPOLITANO, 2019, p. 12). Dessa forma, existe um preparo e um cuidado ao levar o filme para os alunos, e esse planejamento é essencial para que se possa incorporar o cinema dentro da sala de aula de fato, seja de maneira interdisciplinar para a promoção de algum projeto ou dentro de algum assunto específico de uma disciplina. Mesmo que o professor não seja especializado em cinema, é possível apresentar essa arte para além de um conteúdo, de uma mera ilustração ou passatempo, adotando uma boa postura frente a linguagem do cinematográfica. Para Napolitano (2019, p. 11):

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2019, p. 11).

Mas por que levar o cinema para a escola? A sétima arte pode ser interpretada como um agente de socialização, pois permite um cruzamento de práticas sociais diversas (RIVOLTELLA, 2005). Dessa forma, tal linguagem é parte fundamental para os processos de produção de significados e sentidos que, por sua vez, estão relacionados aos modos de ser, pensar e interpretar o mundo.

O cinema é caracterizado como um agente de socialização, pois possibilita diferentes tipos de encontros: encontros com diferentes culturas, com outros sujeitos durante a exibição de um filme na sala do cinema, com personagens fictícios e suas narrativas, com novas realidades, além de um encontro direto das pessoas com elas mesmas, suas experiências e vivências (FANTIN, *apud* RIVOLTELLA, 2006, p. 145).

Assim, o cinema se constitui como uma "matriz social singular de percepção, elaboração e transmissão de saberes e fazeres", viabilizando diferentes formas de compreender, apreender e representar o mundo, propiciando aprendizados que "passam a compor o estoque de experiências da sociedade". (SILVA, 2010, p. 161).

Além de ser um agente de socialização, o cinema na escola possibilita um processo de educação do olhar das crianças para os espaços ao redor, atentando-se a detalhes que até então não eram tão perceptíveis, mas que diante de uma câmera se desvelam com beleza e magnitude, possibilitando “uma relação de alteridade quando potencializa o olhar nos olhos do outro, os quais revelam e ocultam um mundo inteiro para ser descoberto” (DEUS, 2014, p. 5). Dessa forma, desenvolve-se uma educação do sentido, da observação e uma aptidão para “saber ver”.

Ao passar pela experiência de ver um filme vivenciando a sua história, a criança ou o adolescente aprende a olhar para o mundo a sua volta, criando sentido, significado e valor para aquilo que vê. Miranda (2005, p. 35) alega que:

Dizer que algo participa da educação não é propor conteúdos, objetivos e delinear métodos. Dizer que algo participa da educação é mostrar que determinado entendimento, sentimento ou julgamento não é natural, ou seja, aprendemos a tê-los. No caso das imagens, é dizer que vemos porque aprendemos a olhar (MIRANDA, 2005, p. 35).

Para desenvolver uma educação com intuito de “ensinar a ver”, é necessário valorizar o consumo de filmes, instigar os alunos a dialogarem sobre aquilo que é visto, tecendo comentários sobre como as imagens o atravessaram, quais foram as suas experiências durante a sua travessia com o filme, incentivar o confronto de diferentes interpretações, formular críticas e novas ideias trazidas a partir do encontro com a obra. Duarte (2002, p. 61) discute sobre a importância da ampliação de uma “competência para ver” na escola, afirmando que:

Se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui poder em sociedades que produzem e consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da *competência para ver*, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e para escrever (DUARTE, 2002, p. 61).

Nesse sentido, é necessário a valorização da linguagem audiovisual no âmbito educacional, visando a compreensão de como se articulam os conhecimentos que são obtidos durante a experiência com o cinema e os conhecimentos que são produzidos durante outras atividades cotidianas e tradicionais na escola, como, por exemplo, atividades com a linguagem escrita, interpretações, produções e leituras de texto. Assim, é possível combinar esses

saberes e essas competências adquiridas, utilizando ambas de maneira efetiva e trazendo a prática de ver filmes como aliada no processo de ensino-aprendizagem (DUARTE, 2002). Dessa maneira, essa interdisciplinaridade é capaz de aproximar ainda mais o cinema da educação, promovendo um compartilhamento de experiências de forma mais intensa.

Para isso, não basta apenas propiciar a prática de ver filmes regularmente, é preciso mais que isso. É preciso ver o cinema como uma fonte de conhecimento, como uma importante dimensão formadora, reconhecendo o cinema como arte. Sobre essa questão, Duarte (2002, p. 64) enfatiza que:

Estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a artes “mais nobres”. Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para “ilustrar”, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis. Certamente não há nenhum problema em utilizarmos filmes em nossas aulas. O problema consiste em ignorarmos o valor e a importância deles para o patrimônio artístico e cultural da humanidade (DUARTE, 2002, p. 64).

Em função da riqueza e do potencial formativo do cinema, é comum e inelutável que este também seja visto como um recurso em sala de aula, que amplia e auxilia no processo de assimilação do conteúdo. No entanto, em muitas das vezes, o uso da linguagem cinematográfica é reduzido apenas a um recurso didático pedagógico, esquecendo-se da dimensão estética do filme de promover um diálogo sobre a obra e propiciar um espaço de criação. Segundo Bergala (2008), para que o cinema seja visto dessa forma, é necessário que antes ele seja concebido como arte, para não ser feito um estudo do filme, com o pretexto de complementar um determinado conteúdo ou desenvolver o senso crítico.

Para conceber o cinema como arte na escola, é indispensável pensar em uma pedagogia que compreenda a experiência de ver filmes e de vivenciar a passagem ao ato sentindo as emoções das suas próprias criações. A partir disso, para pensar em uma educação voltada para o cinema, é preciso primeiro compreendê-lo como criação do novo, como linguagem artística que possui suas especificidades e características próprias.

2. Gestos de criação

“Acreditamos que as crianças, quando filmam, são capazes de furar a opacidade do real, de capturar o essencial, que é invisível aos olhos, como dizia o Pequeno Príncipe. Elas têm uma sensibilidade para ouvir o silêncio das palavras, registram o impronunciável”.

(FRESQUET, 2013, p. 78)

A produção de cinema na escola abre espaço para o desenvolvimento de uma pedagogia da criação, permitindo que o estudante se aproxime ainda mais da linguagem do cinema, conhecendo na prática os termos técnicos e estéticos dessa linguagem e experimentando processos de fruição artística. A princípio, a ideia de realizar cinema nas escolas pode parecer algo muito complexo, algo que demanda equipamentos caros que estão longe do alcance da escola e do professor. Para pensar a produção cinematográfica na escola, é possível partir do slogan do movimento cinematográfico brasileiro, o cinema novo. Frase dita pelo grande diretor brasileiro, Glauber Rocha, o slogan desse movimento era “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”. Partindo dessa ideia, somos instigados a produzir um filme de crianças, produzido e prestigiado por elas. Assim, se faz necessário lembrar a afirmação de François Truffaut (2005, p. 36): “um filme de crianças pode ser elaborado sobre pequenos fatos, pois, na verdade, nada é pequeno quando se refere a infância”. Godard (2006, p. 243) também nos estimula produzir um filme, dizendo que tudo que precisamos fazer é “pegar a câmera, fazer um ensaio e mostrar para alguém”.

É dessa mesma forma que devemos instigar a produção de cinema na escola, dando vez e voz para a imaginação e criação infantil, propiciando experiências estéticas e simbólicas que produzem significados e momentos que são capazes de ficar eternizados na memória do aluno.

A produção de cinema na escola possibilita uma experiência de significação para a criança, que por trás da lente de uma câmera, atenta-se a cada detalhe da imagem que irá filmar. Essa é também uma forma de “criar, multiplicando possibilidades, inspiração e pesquisa no processo de criação ao introduzir elementos da história e da linguagem do cinema como “limites” que facilitam a imaginação”. (FRESQUET, 2013, p. 100).

Esse ato de fazer um filme é um exercício para o aluno, um estudo profundo da própria linguagem cinematográfica de modo prático, permitindo que a criança esteja diretamente envolvida com a produção e entenda como algumas funções são realizadas na

prática. Dessa forma, é fundamental que a criança assuma diversas funções durante a produção, como direção, iluminação, cinegrafia, figurino e atuação. Isso concede a ela diversas experiências e novos conhecimentos sobre a linguagem do cinema (FRESQUET, 2013).

Entretanto, antes de começar a produção de um filme na escola, é fundamental que o professor tenha vontade e disposição para o ato de fazer cinema, ter o que Fresquet (2013) chama de “fome” de cinema, pois o professor é a peça-chave na introdução dessa linguagem na escola. É ele quem irá conduzir e mediar todos os processos de criação e experimentação. Por isso, o professor precisa ter o desejo de fazer cinema para contaminar os alunos com paixão e instigá-los durante todo o processo.

Além disso, é importante que o professor tenha algum conhecimento sobre essa linguagem mesmo que mínimo. Bergala (2008, p. 127) observa que “sempre valerá mais um professor que sabe pouco, mas aborda o cinema de modo aberto, sem trair a sua natureza, que um professor que se agarra a uns fiapos de saber rígido” (BERGALA, 2008, p. 127). O autor defende a ideia de que fazer cinema é um ato de criação e que o professor pode prejudicar esse processo dando logo de início “definições de movimentos de câmera e de escala dos planos”. Em concordância com Bergala (2008, p. 128), existem elementos essenciais para a produção cinematográfica, alguns que inclusive são mal investigados, gerando problemas na pedagogia do ato de criação.

Vou tentar traçar aqui algumas pistas que nos levam ao essencial, isto é, a realidade do ato de criação no cinema, extraindo dele alguns pontos decisivos, alguns dos quais, são raramente ou mal interrogados e, muitas vezes, estão na origem das dificuldades encontradas na pedagogia: os componentes fundamentais do gesto de criação cinematográfica (a eleição, a disposição, o ataque), as condições reais da tomada de decisão pelo cineasta, a questão nodal da totalidade e do fragmento, a questão do encontro do “programa” com a realidade da filmagem, a questão enfim da negatividade que opera no ato de criação. Com uma consciência mais clara do que se passa, nesses cinco níveis, no âmbito do gesto cinematográfico, muita rigidez e muitos medos pedagógicos poderiam desaparecer e a abordagem dos filmes só teria a ganhar (BERGALA, 2008, p. 128).

Quando o autor se refere a esses elementos fundamentais no ato de criação do cinema, logo de início, ele se refere ao que chama de “operações mentais”: a “eleição”, “disposição” e o “ataque”. Essas “operações mentais” são para ele fundamentais no gesto de criação cinematográfica. Ao longo do processo de produção cinematográfica, o autor afirma que é necessário “eleger”, como, por exemplo, eleger o figurino, cenário, atores e outros. A

“disposição” refere-se ao ato de dispor os elementos e posicioná-los em relação uns com os outros. Por fim, “atacar” refere-se ao processo de definir e posicionar o ângulo de ataque às coisas que foram escolhidas e dispostas (BERGALA, 2008, p. 134).

Como exemplo de uma prática que pode ser utilizado pelo professor pensando a produção de filmes na escola, trouxemos aqui o exercício “Minuto Lumière”, que tem como intuito promover uma experiência de criação com os mais novos a partir do primeiro cinema produzido pelos irmãos Lumière. Esse exercício foi idealizado de forma pedagógica por Alain Bergala e Nathalie Bourgeois. Sobre essa prática, Fresquet afirma que (2013, p. 68): “trata-se de uma prática mágica, que permite fazer uma experiência inaugural do cinema ao restaurar sua primeira vez com um exercício relativamente simples”. A autora também alega que o objetivo dessa prática é “criar, não como solução de problemas, ou forma de adaptação, mas como gesto de invenção. Aproximar o cinema da educação como possibilidade de “fazer arte” na escola”.

Esse exercício se inicia com uma atividade de sensibilização, um pouco sobre a criação dos irmãos Lumière é exposta para a turma e, posteriormente, iniciamos com a projeção dos filmes criados e dirigidos pelos irmãos Lumière. Após a exibição, é proposta uma roda de conversa com o intuito de realizar uma leitura criativa desses filmes, em que os alunos têm espaço para contar suas opiniões e ideias sobre as obras apresentadas, tentando pensar os gestos cinematográficos dos Lumière, inserindo os conceitos de *escolha, disposição e ataque*, já mencionados aqui.

O próximo passo, antes de começar as filmagens, é pensar as escolhas de planos e enquadramentos, para isso, é proposto um exercício bem simples “usando dois dedos de cada mão para formar um pequeno triângulo que represente uma câmera, ou um marco de cartolina preta, pedimos para olhar através dele, fazendo um anúncio gestual do recorte que significa enquadrar” (FRESQUET, 2013, p. 70). A etapa que se segue é a de filmar o “Minuto Lumière”, é recomendada a utilização de 1 câmera a cada 10 estudantes, sendo que cada um desses grupos precisa estar acompanhado por um professor ou monitor que acompanhe o processo de criação. Em seguida, finalizamos esse exercício com a visualização coletiva dos minutos produzidos pelos alunos. Esse é um momento que permite a eles fazer uma análise coletiva sobre cada uma das produções (FRESQUET, 2013).

Essa prática possibilita aos alunos experimentar a pedagogia da criação, tornando-as autoras e promovendo um encontro com o nascimento do cinema e com o ato de vivenciar um processo de fruição artística.

3. Realização do exercício “Minuto Lumière” com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental

Para promover um encontro com o ato de criação e propiciar experiências de produção cinematográfica na escola, utilizamos o exercício “Minuto Lumière” para propor processos de criação e fruição artística aos alunos do quinto ano dos anos iniciais do fundamental de uma escola pública do município de Jacarezinho. Realizamos todo o processo tendo como base os estudos de Bergala (2008) e Fresquet (2013) seguindo as etapas e orientações recomendadas para esse exercício.

Participaram dessa prática seis (6) alunos do 5º ano, eles escolheram um pseudônimo pelo qual gostariam de ser chamados nos relatórios da pesquisa. Os pseudônimos escolhidos foram: Flash, Batman, Super-Homem, Capitão América, Pantera Negra e Mulher Maravilha. Para anotação das falas dos alunos durante os exercícios e comentários durante a exibição dos filmes, foi utilizado um caderno de campo para anotar relatos importantes das crianças.

Iniciamos exibindo os filmes dos irmãos Lumière para os alunos. O primeiro deles foi “A saída da fábrica Lumière”, de 1895. Após a exibição, as crianças contaram o que acharam do filme e quais foram as suas impressões. Como exemplo, expomos algumas falas registradas no caderno de campo:

Eu dei muita risada na hora que apareceu o cachorro correndo na frente das pessoas (Flash).

Eu achei muito curto e a parte do cachorro muito engraçada (Capitão América).

As roupas eram bem diferentes dessas que a gente usa hoje, eu acho que eles passavam muito calor com aquelas roupas (Pantera Negra).

Com base nas falas acima, pode-se perceber que as crianças se prenderam a pequenos detalhes do filme, como o cachorro que passa rapidamente pela tela, as roupas utilizadas pelas pessoas daquela época e o desconforto que elas poderiam causar a essas pessoas. Todos esses detalhes foram atentamente descritos em suas falas e, a partir de suas

percepções, novas ideias foram surgindo. Nota-se que existe um potencial muito grande na criança de ver por de trás daquilo que está aparente, de atentar-se a detalhes, de ver com curiosidade.

O segundo filme exibido foi “*A chegada do trem a estação*” e o último “*O regador regado*”. As crianças fizeram comentários positivos sobre as obras, mas afirmaram que o último filme apresentado era o mais engraçado e o melhor de todos. Como exemplo, trazemos as seguintes falas:

Na hora que o último filme acabou eu fiquei até bravo, porque queria que ele continuasse, porque é muito engraçado (Flash).

Eu pedi para passar mais uma vez porque achei muito engraçado (Batman).

Na hora que ele vai olhar a mangueira e se molha é a melhor parte, eu acho (Capitão América).

A partir das percepções dos alunos sobre os filmes apresentados, entende-se que eles gostaram dos filmes e se divertiram com as exibições. Nota-se que frequentemente as crianças descrevem os filmes como engraçados, e isso para elas é representado como algo positivo. Essa ação de ver, rever e expor suas sensações e percepções em relação à obra é um processo de aprendizagem, que permite a descoberta de novas informações e conhecimentos, como alega Gutierrez (1978): “A intuição, os sentidos, os sentimentos e as emoções são as vias mais naturais e valiosas para o conhecimento” (GUTIERREZ, 1978, p. 53).

Após a visualização dos filmes dos irmãos Lumière, foi proposto para as crianças a realização de alguns exercícios sobre planos e enquadramentos. Mostrei para eles alguns tipos de planos que são muito utilizados no cinema, como por exemplo, o plano geral, plano conjunto, plano americano, primeiríssimo plano, plano detalhe e o plano sequência, para demonstração, utilizei algumas fotografias e pequenos trechos de filmes.

Para realizar o exercício de enquadramento, os alunos utilizaram uma folha branca, recortando o centro dela, fazendo um quadrado no meio, criando assim uma “câmera” fictícia. Com esse objeto, fomos a alguns espaços externos da sala de aula, e treinamos algumas práticas de enquadramento de cena. Em seguida, iniciamos a produção de um “Minuto Lumière”, criado pelo grupo de alunos. Contei a eles do que se tratava essa prática e, a partir disso, conversamos sobre como poderíamos realizar as filmagens. As crianças foram

orientadas a escolher o espaço que gostariam de gravar o “Minuto Lumière”. Após a escolha do cenário, o grupo poderia escolher apenas 1 plano para o filme realizar a filmagem em preto e branco, dar ao filme uma duração de até 1 minuto, assim como os primeiros filmes dos Lumière, prestigiados por eles no início dessa prática.

Quando as crianças iniciaram as filmagens, foi notória a prática que a maioria tinha com a câmera, eles não tiveram quaisquer dificuldades em manuseá-la. Isso confirma o que diz Fresquet: “A grande maioria já tem essa noção, já filmou inúmeras vezes com seu celular ou câmeras de fotografia. A experiência realizada com alunos de todas as idades nos revela, simultaneamente, uma vivência/experiência inexplicável” (FRESQUET, 2013, p. 70).

Depois de alguns exercícios com a câmera, fizemos uma estrutura de como seria a produção: quantos números de planos, qual o tipo do plano que seria utilizado, o que seria colocado em cena e qual o cenário. Para melhor visualização, realizamos um quadro com base no modelo de Fantin (2006, p. 346).

Quadro 1 - Minuto Lumière: Os amigos brincando

Nº de planos	Tipo de plano	Imagem e ação	Cenário
1	Plano Geral	Crianças no pátio da escola	Pátio da escola

Fonte: Da autora, organizados conforme Fantin (2006).

O nome que o grupo deu a produção do seu primeiro “Minuto Lumière” foi “*Os amigos brincando*”. As filmagens foram todas capturadas pelos alunos, assim como a escolha do cenário e planejamento das ações. Além desses, outros dois (2) “minutos lumière” foram produzidos por esse grupo. Sabemos que o processo de criação, quando realizado em grupo, pode gerar algumas discordâncias e discussões, nem sempre o que um integrante quer realizar, o outro aceita.

Várias ideias e possibilidades foram colocadas em roda pelas crianças. Portanto, fiz o máximo possível para não interferir no processo de criação dos alunos, em apenas alguns momentos, dava sugestões e procurava enfatizar a importância de que todos passassem por todas as funções dispostas: dirigir, atuar, filmar e fotografar. Enquanto o primeiro grupo realizava as filmagens, alunos de outras turmas paravam para observar o trabalho deles, professores saíam de suas salas para acompanhar o processo de criação desses alunos. Isso dava a eles um prestígio, a sensação de serem, por alguns minutos, artistas de cinema.

Figura 1 – Fotografia do filme “Os amigos brincando”



Fonte: Da autora, 2019.

Quando terminaram as filmagens, os alunos fizeram um processo muito simples de edição apenas para adicionar o nome do filme e para colocar os créditos finais com o nome de todos que participaram da produção.

Por fim, foi realizada a visualização coletiva do “Minuto Lumière” produzido pelas crianças. A visualização aconteceu na sala de aula, instalamos um projetor e colocamos as cadeiras enfileiradas. Com base nas suas expressões, notou-se que elas estavam muito animadas para ver o resultado. Quando as crianças começaram a assistir, esboçaram várias reações e, assim que o filme acabou, as crianças pediram para assistir novamente. Depois de assistirem pela segunda vez, perguntei a eles o que eles haviam achado do resultado, agora projetado em uma tela grande. As respostas foram:

Eu achei muito legal os filmes que fizemos, eu só acho que a Mulher Maravilha ficou filmando muito tempo a gente no parque (Pantera Negra).

Foi legal ver nossos nomes no final dos filmes, eu achei (Capitão América).

Seria legal se tivesse aquele plano que pega só o nosso rosto, porque só teve plano geral (Flash).

Eu estava com vergonha de assistir no começo, mas ontem à noite eu só ficava pensando em nós assistindo nosso filme hoje (Mulher Maravilha).

Foi legal fazer um filme (Batman).

Com base nas falas acima, pode-se notar que as crianças se sentiram autoras, detalhando não só o que sentiram, mas o que poderia ter sido diferente quando estavam criando. Percebe-se que, além da sensação de ter pertencido a um processo criativo, as crianças também criticaram alguns pontos e identificaram o que poderia ter sido feito diferente. Além da sensação de autoria atrelada ao ato, nota-se que as crianças fizeram parte do processo de forma muito íntima.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos concluir que o ato de criação cinematográfica realizado na escola desenvolve na sala de aula uma pedagogia da criação, que aproxima o aluno de experiências estéticas e simbólicas, transformando os alunos em autores, orgulhosos de suas produções, mas que também apontam, criticam, refletem sobre suas próprias criações e as levam a sério.

Nesse estudo, pudemos identificar que as crianças participantes desenvolveram uma grande sensação de autoria e aquilo que chamamos de “competência para ver”, atentando-se a detalhes das obras apresentadas e do filme que produziram. A partir das falas dos alunos, podemos identificar que o processo de filmar um Minuto Lumière e realizar alguns exercícios sobre elementos técnicos do cinema empregou a eles uma nova forma de enxergar os elementos dispostos em tela, tornando-se verdadeiros autores. O exercício aparentemente simples de “rodar um plano envolve não a maravilhosa humildade que foi a dos irmãos Lumière, mas também a sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma “primeira vez” levada a sério”. (BERGALA, 2008, p. 206).

Em síntese, essa pesquisa reflete a importância do trabalho com o cinema como uma dimensão artística na escola, mostrando que “o verdadeiro encontro com a sétima arte é aquele que deixa marcas duradouras” (BERGALA, 2008, p. 100). Assim, considera-se que a escola é um campo fértil para promover de forma significativa o encontro do aluno com processos de criação e experimentação cinematográfica.

Referências

BERGALA, A. **A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

COLI, J. **O que é arte.** 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

COUTINHO, M. A.; MAYOR, A. L. S. **Godard e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DEUS, A. I. S.; PEREIRA, C. R. **Linguagem cinematográfica na educação: aproximação do cinema como arte no ensino fundamental.** In: Cinema e Educação: Dentro e fora da lei. Porto Alegre: Ufrgs/programa de Alfabetização Audiovisual, 2014. Cap. 2. p. 114-121. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidadesuniversitarias/ce/wpcontent/uploads/sites/373/2019/01/000992418-4.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

FANTIN, M. **Crianças, Cinema e Mídia-Educação: Olhares e experiências no Brasil e na Itália.** 2006. 399 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

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

GODARD, J. L. **Você quer fazer cinema? Pegue uma câmera!** In: TIRARD, L. Grandes Diretores de Cinema. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2006.

GUTIERREZ, F. **Linguagem total: Uma pedagogia dos meios de comunicação.** 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

MIRANDA, C. E. A. **A fisiognomia de Charles Le Brun – a educação da face e a educação do olhar.** In: Revista Pro-posições. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação vol. 16, mai/ago. 2005.

MOCELLIN, R. **O cinema e o ensino da História.** Coleção Revisitando a História. Curitiba, Nova Didática, 2002.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula?** Contexto: São Paulo, 2003.

RIVOLTELLA, P. C. Il cinema luogo di educazione, tra sacuola ed extra-escuola. In: MALAVASI, P.; POLENGHI, S. E.; RIVOLTELLA, P.C. (Orgs.) **Cinema, pratiche formative, educazione.** Milano, Vita e Pensiero, 2005.

SILVA, V. A. S.. **Memória e cultura**: cinema e aprendizado de cineclubistas baianos dos anos 1950. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB, 2010.

TRUFFAUT, F. **Reflexões sobre as crianças e o cinema**. In: O prazer dos olhos. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Filmografia

A SAÍDA DOS OPERÁRIOS DA FÁBRICA LUMIÈRE. Direção: Loius Lumière. França, 1895.

A CHEGADA DO TREM À ESTAÇÃO. Direção: Loius Lumière. França, 1896.

REGADOR REGADO. Direção: Loius Lumière. França, 1895.

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022.

POÉTICAS VISIONÁRIAS-PSICODÉLICAS: UMA SÍNTESE DOS CONCEITOS E REFLEXÕES SOBRE O TEMA

José Eliézer Mikosz¹

Teresa Lousa²

*Não vemos as coisas como elas são.
As vemos como nós somos.*

Anais Nin (1903-1977)

RESUMO: As conceituações e ideias que cercam o tema visionário-psicodélico certas vezes possuem um grau de nebulosidade e fronteiras permeáveis que precisam de maiores reflexões. O presente artigo foi elaborado para o Dossiê Temático da Revista Científica da FAP, onde se fez oportuno tratar do tema de modo sintético. Trechos do texto aqui apresentado fizeram parte da pesquisa de pós doutoramento realizado entre 2017 e 2018 na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL).

Palavras-chave: arte visionária; ENOC (Estados Não Ordinários de Consciência); arte psicodélica

VISIONARY-PSYCHODELIC POETICS: A SYNTHESIS OF CONCEPTS AND REFLECTIONS ON THE SUBJECT

*We do not see things as they are.
We see them as we are.*

Anais Nin (1903-1977)

ABSTRACT: The concepts and ideas surrounding the visionary-psychedelic theme sometimes have a degree of haziness and permeable boundaries that require further reflection. The present paper was elaborated for the Thematic Dossier of the Scientific Magazine of FAP, where it was opportune to treat the theme in a brief overview. Excerpts of the text presented here were part of the post-doctoral research conducted between 2017 and 2018 at the Faculdade de Belas Artes of the Universidade de Lisboa (FBAUL).

Keywords: visionary art; NOSC (Non-Ordinary States of Consciousness); psychedelic art.

¹ Professor Associado 2 da Universidade Estadual do Paraná, ligado ao PPGARTES e Editor da Revista *Art&Sensorium*. Pesquisador Integrado do CHAM/FCSH e do CIEBA/FBAUL. email: antar.mikosz@unespar.edu.br - ORCID: 0000-0002-5314-0758

² Pesquisadora integrada do CHAM/FCSH da Universidade NOVA de Lisboa. Pesquisadora do CIEBA/FBAUL e Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. email: teresa.lousa@gmail.com - ORCID: 0000-0001-6574-6901

O que é arte visionária?

Falar de arte visionária é fazer referência direta aos *estados não ordinários de consciência (ENOC)*, ou seja, estados de consciência diferentes do dia-a-dia e que podem ser acessados com ou sem o uso de substâncias psicoativas. Em síntese pode-se dizer que a arte visionária é um fazer artístico onde a produção está condicionada às experiências advindas de estados não ordinários de consciência ou ainda: a arte visionária é o resultado de experiências de ENOC retratadas plasticamente.

É importante frisar aqui que o artigo trata o fenômeno de forma atemporal indo além de um movimento de arte específico como, por exemplo, o psicodélico vindo dos anos 1960, mas analisado em um processo criativo que remonta a arte pré-histórica até nossos dias, sendo que:

A Arte Visionária na atualidade não defende um novo estilo específico, é possível encontrar artistas visionários sem treinamento acadêmico, como os *naïfs*, ou muito técnicos e de grande destreza e virtuosismo similar aos hiperrealistas. Ela pode usar materiais convencionais de pintura e desenho, ou então todos os tipos de inovações tecnológicas da fotografia, cinema e computação. Embora predominantemente figurativa, há artistas que trabalham com formas abstratas ou uma mescla de ambas. (MIKOSZ, 2009, p.115)

As visões advindas desses estados particulares de consciência muitas vezes são associadas a um reino espiritual, moradia do sagrado:

A linguagem da arte é a que melhor exprime e evidencia a relação de uma cultura com o sagrado. Através delas podemos reconhecer imagens que se supunham mortas e que, no entanto, permanecem vivas, e identificar outras de irrupção recente ainda não conscientizadas. (NADAL, 1989, p.3)

Porém, desde a literatura religiosa, encontramos alguns obstáculos em relação as representações do sagrado. As representações podem ser tabu ou proibidas: “Nem o Antigo Testamento, nem o Corão julgam possível estabelecer entre o sagrado e a imagem qualquer afinidade, salvo a da exclusão” (LOURENÇO, 1989, p.5 In NADAL, 1989). Para quem procura materializar suas visões seja na pintura, escultura, foto, vídeo, cinema ou literatura, o processo pode ser bastante confuso e complexo. Primeiramente o fato de que são estados de consciência diferentes, o que pode fazer sentido em ENOC nem sempre fará no estado de

consciência do dia-a-dia, fato muito similar ao que acontece com os sonhos. Basta pensarmos na riqueza de detalhes, situações paradoxais, perspectivas incomuns, sensações, que um sonho pode provocar, ou seja, traduzir essas vivências em outro domínio no mínimo poderia empobrecer a experiência. Portanto, situação similar, mais complicada ainda, é encontrada na tentativa de, por exemplo, colocar em uma pintura uma visão onde nem mesmo as cores das tintas ou da tela RGB de um computador conseguiriam reproduzir. Então, a “adoração da imagem em si”, carece de sentido, parece ser o receio expresso nos textos religiosos e mesmo dentro do platonismo: “Reflexo do sensível, a imagem, segundo Platão, é afectada de nulidade ontológica. O número, a figura geométrica ideal são as expressões adequadas ao divino, do que é imortal e eterno” (LOURENÇO, 1989, p.5 In NADAL, 1989).

Toda história da pintura ocidental de Cimabüe a Andy Warhol, podia resumir-se na metamorfose da “imagem santa” em “imagem profana” e desta, em imagem mítica, ícone de um tempo cuja essência profunda é a perda do **sagrado**, em sentido próprio. O mundo do sagrado não tem sujeito exterior a ele, não pode ser objecto de **representação** individualizada, mas tão só de simbolização ritual cujo código é acessível a todos que partilham a vivência santa. (LOURENÇO, 1989, p.5 In NADAL - Orgs., 1989)

Portanto, o resultado expresso e materializado das visões em ENOC só podem ser eficientes quando o observador identifica os símbolos e alegorias com as suas próprias experiências ou intuições, funcionando como um portal para a dimensão de origem de tais imagens.

Escolas com semelhanças

Na História da Arte podemos observar períodos onde o foco dos artistas estavam voltados para o seu mundo interior ou quando o ênfase se dava para o mundo exterior. Durante o Renascimento cresce a autonomia do artista que, anteriormente, o fazer era comparável ao do artesão ou ao do trabalhador braçal. Apesar de um período humanista, voltado mais ao mundo criado do que para o espiritual, surgiram artistas bem conhecidos como Bosch (1450-1516) e Bruegel (1525?-1569) onde elementos altamente simbólicos, surreais, estavam presentes nas pinturas. Francisco de Holanda (1517-1585) artista português adentrando no período Maneirista, declara em seu livro *Da Pintura Antiga* o interesse por uma

visão interior, de natureza divina inspirado através do que ele chamou de *Divino Furor*. Outros movimentos que se seguiram ao Renascimento e que foram marcantes nessa direção foram o Maneirismo, o Romantismo, Simbolismo, Abstracionismo, Surrealismo, Realismo Fantástico e Psicodelismo, sem levar em conta a produção do período pré-histórico e de outras culturas fora da Europa Ocidental.

Uma questão comum, dado a semelhança aparente entre o Surrealismo e o Realismo Fantástico pode ser exemplificado pela diferença do pensamento de Freud, relacionado ao mundo onírico, a interpretação dos sonhos que interessava aos surrealistas e Jung, os arquétipos ligados aos interesses dos realistas fantásticos e também dos visionários. O Realismo Fantástico na pintura foi um movimento artístico vienense encabeçado pelos artistas Rudolf Hausner, Wolfgang Hutter, Anton Lehmden, Arik Brauer e Ernst Fuchs em 1946. Em Lisboa em Fevereiro de 1982 foi realizada uma exposição organizada pela Fundação Calouste Gulbenkian e a Embaixada da Áustria que resultou no catálogo *Escola Vienense dos Realistas Fantásticos* redigido por Lima de Freitas.

A Arte Psicodélica

Em relação ao psicodélico, como um dos últimos movimentos com busca de inspiração em experiências interiores, ficou associado ao uso de substâncias psicoativas para essa finalidade. O LSD é pesquisado por suas propriedades psicoativas desde 1943. Os psicoativos se popularizam nos anos 1950/60 e a cultura ocidental descobre o interesse por outras formas de realidade, valores ligados ao “irracional”, religiões e o misticismo orientais como yoga, budismo, hinduísmo. Surgiram os *beatniks*, os hippies, movimentos de *contracultura* – termo cunhado por Theodore Roszak – anti-materialistas, questionando valores até então considerados como garantidos e responsáveis por uma revolução no comportamento, com uma estética sem precedentes que influencia e dita tendências até os dias atuais.

Aproximação dos termos

O visionário-psicodélico contemporâneo continua como herdeiro dessa contracultura. O espiritual ainda é visto com algum preconceito no *mundo da arte*, assim como foi o figurativo pelo advento do abstracionismo no início do século passado e, mais tarde, até mesmo o ato de pintar nos anos 1970. Movimentos que se dedicaram de forma mais literal aos aspectos simbólicos, oníricos, inconscientes, estiveram associados a manifestações como que desvinculadas do artista e sua volição consciente, racional, ficando às vezes como movimentos menos expressivos.

Mas podemos elencar algumas iniciativas procurando dar atenção a experiência religiosa/espiritual na arte como, por exemplo, na Bienal de Veneza em 2013, na Bienal de São Paulo em 2014, na Bienal Internacional de Curitiba em 2015. Mais recentemente a exposição *Healing Power – Living Traditions, Global Interactions* realizada em 2021 no *National Museum of World Cultures* em Amsterdam na Holanda, onde se pesquisou de modo amplo formas tradicionais de espiritualidade e cura, onde a produção de esculturas, objetos, desenhos e pinturas dentro do tema estudado aqui, estavam bem representadas.

Na Antiguidade

Devemos lembrar que as primeiras manifestações do que hoje chamamos arte – pois o termo foi se desenvolvendo ao longo do tempo – apareceram na Arte Rupestre, possivelmente no Paleolítico Superior (40-30.000-8.000 a.C.), sendo mais evidente no Neolítico (10-8.000-3.000 a.C.). Várias hipóteses defenderam ideias diferentes quanto a motivação do homem primitivo em produzir imagens, primeiramente descarta-se o aspecto decorativo, algumas teorias especularam que se tratava de controlar as forças da natureza como, entre outras, ter sucesso na caça. Hoje sabe-se que está mais bem associada aos ENOC e ligada à rituais xamânicos, tais como *ainda hoje acontecem*. Dessa forma, a arte se iniciou ligada aos aspectos da *experiência direta com a espiritualidade* sendo que, ao longo do tempo, os elementos associados às exigências e características de nosso mundo material, nosso lado lógico, racional, conceitual, outras buscas estéticas foram assumindo o controle, não significando alguma perda da sensibilidade, mas uma mudança de olhar e foco, a arte foi

buscando “aproximar-se de si mesma”, buscando uma forma de autossuficiência onde o sagrado pôde ser descartado, mesmo sendo uma característica fundamental do ser humano e, como sabemos, essa característica por si só, não prova a existência de um reino espiritual, mas sim de uma *experiência interna legítima* que pode ter consequências pessoais e coletivas gigantescas que vão desde cura de doenças até guerras sanguinárias.

O abstrato sagrado

*Ora o saber da arte é o saber da linguagem simbólica,
perdida na ressaca da ilusão modernista.*

(QUADROS, 1998, p.137 In FREITAS, 1998)

Um artigo da revista de arte online *Artsy.net* escrito por Abigail Cain – *What Was the First Abstract Artwork?* – questionou se Kandinsky havia sido realmente o primeiro artista a fazer obras abstratas. Artistas contemporâneos de Kandinsky como Robert Delaunay, Mikhail Larionov, František Kupka, Francis Picabia, Natalia Goncharova e Kazimir Malevich, poderiam ser pesquisados por essa paternidade, porém eles não teorizaram a questão como Kandinsky o fez em seus livros como *Do Espiritual na Arte* de 1909. A questão levantada no artigo escrito por Abigail Cain se refere ao trabalho da artista sueca Hilma af Klint (1862-1944): “Já em 1906, af Klint estava pintando obras coloridas cheias de formas orgânicas, espirais e traços sinuosos. [...] essa data se coloca vários anos antes mesmo de Kandinsky e sua abstração teorizada” (CAIN, 2017 - tradução livre). Mas não se trata apenas da questão de quem foi o primeiro, apesar de que propriedade intelectual é importante na configuração de nossa sociedade, mas da tentativa de entender a que se deveu essa falta de reconhecimento. Se trata ainda de questões de gênero onde visivelmente as mulheres eram colocadas, se colocadas, em segundo plano? Ou do supracitado preconceito espiritual, pois as obras de af Klint “surgiram de seu interesse no oculto - durante a década de 1890, ela começou a organizar sessões com quatro amigos artistas, onde praticavam desenho e escrita automáticos” (CAIN, 2017, s.p. - tradução livre). Ao admitir que forças espirituais guiavam suas mãos, tirava de si a autoria de seus abstratos, uma vez que a autoria neste caso deveria ser “uma *rejeição consciente* de qualquer

referência ao mundo exterior” (CAIN, 2017 - tradução livre – grifo nosso). Citando outro autor, Peneda, podemos conferir:

Existem vários casos, alguns bastante radicais, como por exemplo o de Hilma af Klint (1862-1944), pintora sueca. Ela não assumia sequer a autoria da sua obra, nomeadamente quando recebeu alegadamente uma comissão dos espíritos para pintar a série do templo. Afirmou que as obras vieram através dela. Antes de Hilma, temos ainda o caso da pintora médium Georgiana Houghton (1814–1884). Curiosamente, ambas enveredaram pela abstracção antes mesmo da vanguarda abstraccionista. (PENEDA, 2015, p.112)

Aqui é possível ver que se trata de dois diferentes tipos de “espiritual”, um relacionado ao pensamento e valorizado no mundo moderno, outro ligado ao sobrenatural e visto com desconfiança:

Em Hegel, o Espírito (*Geist*) não corresponde a um ser sobrenatural que comanda de fora o mundo. Também não se refere ao espiritual tal como o entendemos habitualmente, mas sim a uma dimensão intelectual e reflexiva: “Pois, é justamente o *pensar (denken)* que constitui a natureza mais íntima e essencial do Espírito.” (PENEDA, 2015, p.115)

Portanto entendemos que o espiritual para af Klint tinha a dimensão sobrenatural, enquanto Kandinsky tinha uma relação mais com o pensar e refletir filosófico. Mesmo suas buscas etnográficas dentro do xamanismo tinham carácter de pesquisador, como um antropólogo também poderia fazer. Ambas as formas de espiritualidade falam praticamente das mesmas coisas, porém, aparentemente em sentido e direção contrários. Na citação seguinte podemos perceber a rejeição ao sobrenatural, apesar de Kandinsky usar a expressão “impulso que provém da alma”, novamente aqui a alma como algo desconectado do psicológico (ironicamente o termo psicologia justamente se refere a alma – (ψυχή, *psyché* = “alma”):

Começamos por fazer a despistagem do que não corresponde à “necessidade interior” do ponto de vista do pintor russo. Em primeiro lugar, ela está para além do instinto, do registo biológico; mas está igualmente para além do inconsciente psicanalítico, isto é, das representações inconscientes, das vicissitudes pulsionais e das fantasias na psicanálise freudiana, que os surrealistas, a partir da década de 20, a par do sonho, exploraram no campo da arte. Ora, não é propriamente o registo psicológico (psíquico) que interessa a Kandinsky, mas sim o impulso que provém da “alma” (PENEDA, 2016, p. 124).

O artigo de Abigail Cain cita, do mesmo modo que o presente artigo, que o abstrato precede em séculos, milênios na verdade, ao nosso abstracionismo ocidental, mas sabemos que são de naturezas distintas. A constatação de que nossa consciência racional do dia-a-dia é apenas a pontinha de um imenso iceberg, fica a curiosidade de saber porque ela é tão mais valorizada que o imenso abismo e mistério de nossa mente inconsciente. Kandinsky, mesmo possuindo estreito relacionamento com o espiritual, inclusive com o xamanismo, lembra a crítica feita por Mircea Eliade quando percebe em suas pesquisas sobre o xamanismo arcaico, que as associações feitas pelos primeiros etnólogos resultaram de observações imperfeitas, onde um indivíduo “possuído por espíritos” poderia ser confundido como um caso patológico (ELIADE, 2002, p.41). No Brasil, em 2014, na cidade de Brasília, aconteceu no CCBB a exposição *Kandinsky – Tudo começa num ponto*, onde foram apresentados diversos objetos xamânicos como vestimentas, tambores, mostrando o envolvimento de Kandinsky com o xamanismo. Ou seja, Kandinsky, além de seus interesses pela pintura abstrata, era um etnógrafo, a citação seguinte é a apresentação do livro *Kandinsky and Old Russia: The Artist as Ethnographer and Shaman* de Peg Weiss:

Kandinsky, que muitos consideram ser o pai da pintura abstrata, foi também um etnógrafo treinado com um interesse constante no folclore da Rússia antiga. [...] Peg Weiss fornece uma interpretação da arte de Kandinsky ao examinar como esse compromisso com sua herança russa influenciou o trabalho do pintor ao longo de sua carreira. Weiss descreve o treinamento universitário de Kandinsky em etnografia, sua expedição à província russa de Vologda em 1889, seu envolvimento como aluno com o grupo etnográfico mais influente do país – a Sociedade Imperial de Amigos das Ciências Naturais, Antropologia e Etnografia – [...]. Weiss mostra que o conhecimento de Kandinsky de Finno-Ugric, Lapp e xamanismo e folclore siberianos proporcionou-lhe uma paleta indelével de referências iconográficas que ressoaram em seu trabalho – desde as suas primeiras até as últimas pinturas. Identificando motivos específicos etnográficos e folclóricos em sua iconografia. Weiss argumenta que, apesar de numerosas mudanças estilísticas, as pinturas de Kandinsky refletiam consistentemente uma mensagem subjacente: sua crença no apelo xamânico do artista para proporcionar um meio de cura e regeneração cultural. (Informação Disponível em: <<https://www.amazon.com/Kandinsky-Old-Russia-Artist-Ethnographer/dp/0300056478>> tradução livre do autor)

Apesar de Peg Weiss mencionar essa mensagem subjacente de “proporcionar um meio de cura e regeneração cultural”, Kandinsky nunca forneceu chaves nessa direção:

No seu ensaio de 1911, o pintor utiliza em abundância termos como: espiritual, espírito, místico, psíquico, alma. *Todavia estes termos não se referem especificamente ao espiritual*. Por outro lado, Kandinsky não recorre à sua própria experiência espiritual, mas sim à de terceiros, a certos fenômenos que causaram celeuma na época: espiritismo, teosofia e mesmerismo. Kandinsky é muito incisivo nas suas críticas ao materialismo, mas não se empenha em explorar e descrever este caminho espiritual para o interno. Não nos fala da prática para se estabelecer a ligação com a alma. *Faltou-lhe dar esse passo decisivo: mostrar como se liga ao alto, à alma, ao Espírito*. (PENEDA, 2016, p.125 - grifos nossos)

Em seu livro *Do Espiritual na Arte* Kandinsky cita Helena Blavatsky (1831-1891), co-fundadora da Sociedade Teosófica, evidenciando ainda mais a aproximação dele com os lados espirituais e esotéricos que o inspiraram em suas ideias, mas ainda de forma externa e indireta, de quem tenta observar o invisível com a limitação do pensamento racional, diferente de af Klint, mais visionária nesse sentido.



Fig. 1: Hilma af Klint. *The Large Figure Paintings, No. 5, Group III, 1907*. Image via Wikimedia Commons.

Buscamos evidenciar então, os casos onde o espiritual faz *parte ativa da expressão do artista* como testemunha de experiências visionárias vividas ou, pelo menos, de mudanças de ponto de vista facilitados por essas experiências, nem sempre com base no pensamento reflexivo ou em explicações racionais. Se levarmos a sério a divisão de funções entre os hemisférios cerebrais, sendo o direito considerado como “artístico” e o esquerdo mais “técnico”, podemos imaginar que as fantasias são produto do hemisfério direito. Porém, o lado artístico pode ser uma forma de abertura sem censuras ao mundo observado, enquanto ao hemisfério esquerdo caberá a delimitação do que ele compreende como realidade e, de modo geral, moldado por questões culturais, parecendo assim, uma forma limitadora, também criada, portanto bastante fantasiosa, para conseguir estabelecer domínios racionais de compreensão.

É possível que o indivíduo passe por apenas uma única e profunda experiência na vida de ENOC, sendo o suficiente para que sua compreensão se altere de forma radical. Dificilmente ele conseguirá traduzir em palavras ou imagens exatamente o que foi vivido, ele poderá criar metáforas e símbolos na esperança de que os observadores reconheçam o representado através de suas próprias vivências ou através de uma *ressonância intuitiva* que possa servir como um tipo de portal para o observador. O fato de algumas experiências se referirem, como veremos, ao espiritual, ao religioso, não há aqui nenhuma tentativa de resolver o fenômeno ou provar a existência de um reino espiritual transcendente. Este poderia ser qualquer coisa e explicado pelo resultado de milhões, bilhões ou trilhões de sinapses e suas redes neurais dentro do cérebro banhadas por diversos neurotransmissores. Nos interessa o fato de como esse fenômeno se processa na vida dos indivíduos. Devemos lembrar do mistério que são os placebos na medicina, isto é, na capacidade ou potencial de cura que os seres humanos possuem quando, por exemplo, por mecanismos de sugestão, dopaminas podem ser liberadas no organismo auxiliando processos de cura e bem estar, *independente das convicções racionais do indivíduo*. Também é importante frisar a diferença entre o uso de psicodélicos para efeitos recreativos e as experiências com busca no sagrado, de conhecimento, cura, como as xamânicas e religiosas. Não é nosso escopo, entrar nesses pormenores *psicosociobiológicos*, mas servem para mostrar que o inconsciente, através dessa *ressonância intuitiva*, poderia explicar a questão. A *ressonância intuitiva* parece nos dar a condição necessária para apreciar, entender ou aceitar algo, mesmo que não o tenhamos

experimentado diretamente, mas *por ser uma característica natural e estar potencialmente dentro de todos nós*. As religiões podem ser um exemplo dessa ressonância, fica mais fácil compreender como é possível elas cobrarem dízimos de seus seguidores por aquilo que eles já possuem de graça dentro deles, pois há essa ressonância que torna essa identificação viável, tornando a fé e a confiança possível por um canal que independe do lado racional, porém, em geral, sem fornecer o caminho da experiência direta, que abriria “As Portas da Percepção” de que nos fala Aldous Huxley (2004). Há uma nota de rodapé de Lima de Freitas em seu livro *As Imaginações da Imagem* que merece entrar nessa discussão devido a afinidade das nossas buscas e fontes, evidenciando assim algumas sincronicidades nas buscas visionárias e abrindo oportunidades para maiores pesquisas dentro de outras culturas tradicionais além das apresentadas em nossa tese de doutoramento:

Anotemos que várias tradições, não apenas masdeístas, se referem a um mundo visionário, inacessível ao comum dos mortais, cuja descrição pouco varia de tradição para tradição. Lembramos aqui, rapidamente, o Jardim das Hespérides, os Campos Elíseos e a ilha Leucates da tradição greco-romana; Mémnon viajou em direcção a uma ilha luminosa, algures no Oriente; Odisseu e Penélope partiram, ao invés, para Ocidente e gozaram da imortalidade com Circe, na Itália. Hesíodo menciona as Ilhas dos Felizes, que Sertorius, no século I a.C., planeou procurar e descobrir na direcção da Península Ibérica. Avalon, na tradição Celta, corresponde ao Horaisan da tradição nipônica e ao Uttarakuru dos hindus: um país, descreve o Ramayana, cheio de lagos cobertos de lótus de ouro, irrigado por milhares de rios onde flutuam folhas preciosas, onde o leito dos rios está atapetado de pérolas, gemas e pepitas de ouro, brilhantes como o fogo. [...] Descrição análoga encontramos na versão de Ezequiel sobre os jardins do Éden, coruscantes de pedras preciosas; estas abundam na experiência visionária, como o documentam inúmeros textos, e talvez uma parte do valor que lhes é atribuído proceda do facto de evocarem o “outro mundo” ou o “céu”, descrito por Sócrates no *Fedro* como o lugar onde as cores são infinitamente mais puras e brilhantes e as pedras preciosas não tem conta. Platão por seu turno, declara: “A visão desse mundo é a visão de contempladores abençoados, pois que ver as coisas como elas são, em si mesmas, é uma felicidade inenarrável.” Aldous Huxley, no seu livro *Heaven and Hell*, comenta: “Vemos, assim, que há na natureza certas cenas, certos objectos, certos materiais que possuem o poder de transportar aquele que os contempla para os antípodas do seu espírito, de o subtrair ao *aqui* de todos os dias e levá-lo para o Outro Mundo da Visão. Também no âmbito da arte há certas obras, certas classes de obras, que possuem manifestamente o mesmo efeito transportador. Tais obras, capazes de induzir visões, podem ser executadas em materiais ‘indutores’ como o espelho, o metal, as pedras preciosas ou pigmentos que lembrem pedras preciosas. A arte capaz de provocar esse transporte visionário é produzida por homens e mulheres que

tiveram eles próprios, uma experiência visionária; mas também é possível a qualquer artista suficientemente capaz, seguindo apenas uma receita que deu provas, criar obras que pelo menos possuam uma certa capacidade de provocar tal transporte.” Alguns artistas de nosso tempo, inspirados na experiências de um Huxley, de um Michaux e de outros, utilizaram certas drogas (como a mescalina e o LSD), de efeitos alucinogêneos, a fim de explorar o mundo visionário; tal a origem da “arte psicadélica”. Referiremos aqui, igualmente, os livros de Castañeda sobre o uso de certos cogumelos e as experiências alucinantes vividas pelo autor, guiado por um bruxo de raça *yaqui*, até alcançar o estatuto, ele próprio, de iniciado. (FREITAS, 1977, p.66)

Um ponto que pode ser destacado aqui na estética visionária e psicodélica, além da questão problematizada sobre a validade ou não da espiritualidade como realidade externa ao indivíduo, é ainda a ligação desta com a beleza, aparentemente outro “problema”. Não que o horror, o macabro, não estejam presentes, H. R. Giger e Beksinski, são exemplos importantes dessa abordagem visionária, mas sem dúvida eles se encaixam na estética do Belo. Sem esquecer que também essa discussão pode ser relativizada, desconstruída, desvirtuada, ao ponto de inverter valores como tem sido comum em certas buscas intelectuais da contemporaneidade como forma de renovação desses valores. Ideologias podem tecer discursos, por exemplo, falar em talento pode causar certo mal-estar por parecer algo que apenas alguns “ganham” esse privilégio e outros não, sendo então algo “injusto”... Nas reflexões de Francisco de Holanda, quase meio milênio atrás, alguém, para ser pintor, teria que ter herdado um dom divino, isso parecia algo perfeitamente natural, hoje parece “politicamente incorreto”. Atualmente qualquer coisa pode ser arte e qualquer pessoa ser um artista (Arthur Danto, Joseph Beuys refletem essas questões), sem necessidade de ser alguém com algum dom especial, tudo depende do contexto, do conceito, do processo, da experimentação, da releitura, da desconstrução, da inovação estética, da originalidade, e está tudo bem que seja assim na contemporaneidade, é uma conquista e uma liberdade, a arte seria muito monótona sem essas possibilidades. O público sem formação em arte, de modo geral, ainda pode se identificar com a habilidade e com a beleza, ele não vê graça nenhuma naquilo que está, “teoricamente”, ao seu alcance, por mais autoenganado que ele esteja. É como se ele pagasse para assistir a um show de um malabarista e este, entrando com vários malabares nas mãos, jogasse todos para o alto e não segurasse nenhum deles, deixando-os cair no chão e declarasse: “Malabares pós-moderno!” A plateia ou riria com a surpresa e, numa segunda vez, já não voltaria por conhecer o truque, ou se sentiriam ultrajados: “isso eu

também faço!”, mas não haviam tido essa *ideia* anteriormente... Aliás, fora questões de expressão artística contemporânea, nas buscas do dia-a-dia em suas vidas pessoais, nem mesmo os artistas mais inovadores buscam coisas muito diferentes do que o público em geral. Enfim, se quisermos, podemos confundir padrões e conceitos de propósito, relativizando-os como estereótipos a serem evitados. Assistindo o documentário – *Arquitetura da Destruição* – de Peter Cohen, vemos uma situação radical onde a arte moderna foi comparada a formas degeneradas, doentias e deformadas. A arte para os nazifascistas era só fruto do Belo, do clássico, do acadêmico. A arte moderna parecia ser uma modalidade de conspiração negativa com intenções de degradar e desmoralizar a sociedade. Centenas de obras importantes de artistas como Picasso, Modigliani, Emil Nolde, entre tantos mais, foram destruídas por não se enquadrarem naqueles padrões. Com receio desse tipo de mentalidade extrema, parece que a busca pelo Belo ficou associado à alguma mentalidade fascista, porém, assim procedendo, se torna igualmente uma forma de negação e reação com o mesmo efeito e preconceito, assumindo a *mesma modalidade* de uma “cama de Procusto” (Procusto da Mitologia Grega tinha uma cama de ferro onde os hóspedes deviam se deitar. Se fossem maiores que a cama ele amputava o excesso, se fossem menores, eram esticados. Em ambas as situações ou se saía aleijado ou morto).



Fig. 2: H. R. Giger. *The Spell I*. Aerografia.
(copyrights by Giger Museum).

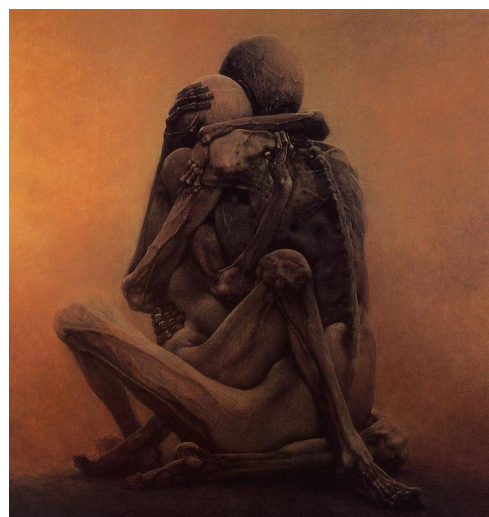


Fig. 3: Beksinski. (copyrights by Muzeum
Historyczne w Sanoku).

Portanto, apesar de vermos crescer o interesse de artistas pela Arte Visionária, o surgimento de galerias, escolas, bienais, museus especializados no tema, ela segue ainda como uma arte à margem, *outsider* (visionário-psicodélico pode estar associado ao “*outsider*”, mas, por sua práxis, tem mais relação com o termo “*insider*”), quando não associados ao kitsch pela presença, algumas vezes, de imagens sem originalidade, estereotipadas de religião e espiritualidade (eu trago essa discussão no artigo de 2016 publicado pela Anpap: *A poética psicodélica-visionária: a arte além da arte, possíveis incursões no kitsch?*). Artistas que se interessam e desejam explorar em sua expressão artística explicitamente os *estados não ordinários de consciência*, arquétipos, geometria sagrada, psicologia profunda, religiões e espiritualidade “sobrenatural”, acabamento delicado e realista (no sentido de representar fantasias e visões de forma literal ou “real”), parecem encontrar aqui uma saída para a sua produção, assim como as linguagens consideradas menos nobres, “*lowbrow*”, e nas manifestações mais populares como, por exemplo, nas ilustrações, nas Histórias em Quadrinhos. E, já que foram citadas as HQs, elas possuem importante papel em meio às discussões contemporâneas onde podemos assistir o crescente interesse do público e por alunos de arte por essa linguagem, apesar de que ainda há alguma resistência na academia quanto a ela, vista como alguma forma menor de narrativa e entretenimento. Mas não há dúvida de sua importância criativa, expressiva e geradora de conhecimento, características grandes demais para serem desprezadas.

Zeitgeist

Podemos indagar: como um processo criativo pode gerar um movimento com características próprias e marcantes para um grande grupo de indivíduos? Um deles lidera com suas ideias, um grupo absorve e inova, ou será algo como um “espírito do tempo” (*ZeitGeist*) que inspira as pessoas de modo geral? O *Zeitgeist* pode ser traduzido como “espírito do tempo” ou de uma era. É o conjunto do clima cultural, intelectual, ético, espiritual ou político de uma nação ou grupos específicos de um determinado período de tempo. O conceito de *Zeitgeist* foi introduzido por Johann Gottfried Herder, mas melhor conhecido em Hegel – *Filosofia da História*. Em 1769, Herder escreveu uma crítica ao trabalho do filósofo Christian Adolph Klotz, introduzindo a palavra *Zeitgeist* como tradução do Latim de *genius*

seculi (PERAGINE, 2013, p.80). Fato é que muitos artistas se identificarão com as propostas e procurarão se adequar, imitar o estilo de tal movimento, muitas vezes motivados por um discurso de autoridade ou por instinto de pertencimento e então a busca de se encaixarem em certos nichos sociais específicos. Muitos serão geniais e inovadores originais, outros apenas expressões medíocres do que está sendo proposto. Porém, no caso específico do visionário, talvez seja algo mais complexo e profundo, pois quem não passou por experiências de ENOC, como foi visto, pode as compreender pelo fenômeno de *ressonância intuitiva*. Durante o Expressionismo Abstrato dos anos 1950 é possível imaginar quantos artistas tentaram reproduzir os *drippings* se inspirando nas pinturas e no sucesso de Jackson Pollock. Mesma coisa em relação aos *Ready-mades* de Marcel Duchamp que, enfim, até hoje, encontram meios de se inserirem das mais diversas e criativas formas na produção da contemporaneidade, inclusive na vídeo arte. O mesmo se passa com qualquer movimento artístico ou cultural. Não seria diferente com o visionário psicodélico. Vemos atualmente, enfim, como no passado mesmo, muitos artistas iniciantes copiando seus ídolos, muitas vezes sem o vivenciar de uma experiência visionária-psicodélica genuína, seguindo apenas de forma clichê e não original. Mas, faz parte da natureza humana, é por aí que nossos *neurônios espelho* também imitam e aprendem, é uma de nossas funções cognitivas e, enfim, os bons trabalhos podem acabar aparecendo. Não significa que todos artistas sempre terão o reconhecimento merecido, eles podem acabar fazendo pouco ou nenhum sucesso, a lógica das oportunidades nem sempre são as mesmas para todos e todas, um artista reservado e tímido, sem muitos recursos, não aparecerá da mesma forma que um rico e extrovertido que pode fazer amizades facilmente e viajar pelo mundo afora com sua obra.

Tornando-se um visionário

Uma postagem nas redes sociais fez uma crítica de forma bem humorada sobre a questão do número crescente de artistas visionários, colocando um famoso instrutor de pintura norte americano, cheio de fórmulas prontas para criar nuvens, montanhas, marinhas, árvores, etc. – Bob Ross – onde dá a impressão que ele está instruindo, em sua vídeo aula, mais uma fórmula: como ser tornar um artista visionário, ou seja, pinte qualquer coisa e coloque elementos considerados visionários como alguma geometria sagrada e, pronto, você

se transformará em um artista visionário. Poderíamos incluir: criar imagens espelhadas e simétricas, figuras ou linhas decorativas em forma de mandala, colocar figuras religiosas como o buda meditando ou pessoas em postura de yoga, seres míticos, ETs, cores vivas e contrastantes, uso de tintas UV, plantas de poder e xamãs, linhas de energia e auras fluindo dos olhos, das mãos, do ambiente, etc. Mas, claro, tudo isso pode ser apenas imitação grosseira ou, por outro lado, ser realizada de forma brilhante e original. Em alguns casos será possível reconhecer o estilo de um artista criativo, assim como, no passado, alguns pintores do século XVI seriam geniais pintando o mesmo objeto simples como uma fruta e outros, “menos afortunados pelas musas”, a representariam de forma medíocre. Os critérios durante o Renascimento eram mais fáceis de aferir do que em nosso mundo pós-moderno. No Renascimento era comum os aprendizes ajudarem os mestres em seus trabalhos como preparar tintas, fazer os fundos e, aos poucos, terem tarefas mais importantes como fazer algumas das figuras. Podemos citar, como exemplo, Leonardo da Vinci (1452-1519) que foi aprendiz de Andrea Verrocchio (1435-1488), quando a tarefa de Leonardo foi pintar o pequeno anjo do lado esquerdo da tela em uma das pinturas, seu talento se sobrepôs de forma evidente. Segundo Giorgio Vasari (1511-1574) “[...] Lionardo da Vinci, que então era seu discípulo e ainda jovem, coloriu um de seus anjos, que é muito melhor do que todas as outras coisas” (VASARI, 2011, p. 365). Temos que considerar que a experiência visionária é imensa de possibilidades e as novidades nunca param de aparecer, porém, por mais diferentes e inovadoras que possam se apresentar, estarão vinculadas as experiências de ENOC ou serão outra coisa dentro desse universo das artes.



Fig. 4: Andrea del Verrocchio. O anjo do lado esquerdo foi pintado por Leonardo da Vinci.

Influências

Alguns artistas exerceram e ainda exercem muita influência nos iniciantes como, Ernst Fuchs, Alex Grey, Robert Venosa, H.R. Giger, Pablo Amaringo. A arte dos Shipibo-Conibo do Peru (grupo étnico da Amazônia peruana que se distribui ao longo das margens do Ucayali), possui padrões geométricos presentes nas pinturas corporais, vestimentas, cerâmicas, bordados desse povo, mas são copiados e encontrados em muitos trabalhos de artistas visionários contemporâneos, inclusive trabalhos em computação gráfica por pessoas que jamais tiveram contato direto com a cultura desses povos, o fazem pela associação com os estados visionários e xamânicos e por apreciação estética apenas. Enfim, nada que possamos considerar errado ou de má fé, são elementos dentro de um estilo que inspiram e dão ideias para os trabalhos até que um estilo mais original floresça. Quase todos artistas iniciam seus trabalhos influenciados por artistas consagrados. Após a popularização das pinturas visionárias de Pablo Amaringo, incentivadas pelo antropólogo Luis Eduardo Luna e registradas no livro *Ayahuasca Visions*³ (LUNA; AMARINGO, 1999), foi fundada por ambos em Pucalpa, uma escola amazônica de arte visionária chamada Usko Ayar. Dali saíram vários artistas seguindo a tradição de pintura não de um povo, mas seguindo e imitando o estilo do próprio Pablo Amaringo. Mesmo que hoje os aprendizes digam possuir as mesmas visões da ayahuasca que Amaringo, anteriormente esse fato não acontecia dessa mesma forma. E, enfim, a ayahuasca para esses povos não estava ligada em suas tradições mais antigas para a produção de quadros pintados com guache ou tinta a óleo sobre as visões provocadas por ela para serem expostos ou vendidos e, mesmo os padrões geométricos usados, são específicos apenas da cultura deles, outros povos ayahuasqueiros possuem elementos geométricos diferentes, evidenciando acima de tudo a influência da cultura local que pode ir além das visões favorecidas pela experiência com a bebida psicoativa.

³ Ayahuasca é um chá com propriedades psicoativas de origem amazônica, produzido pela decoção de duas plantas: o cipó *Banisteriopsis caapi* e o arbusto *Psychotria viridis*.

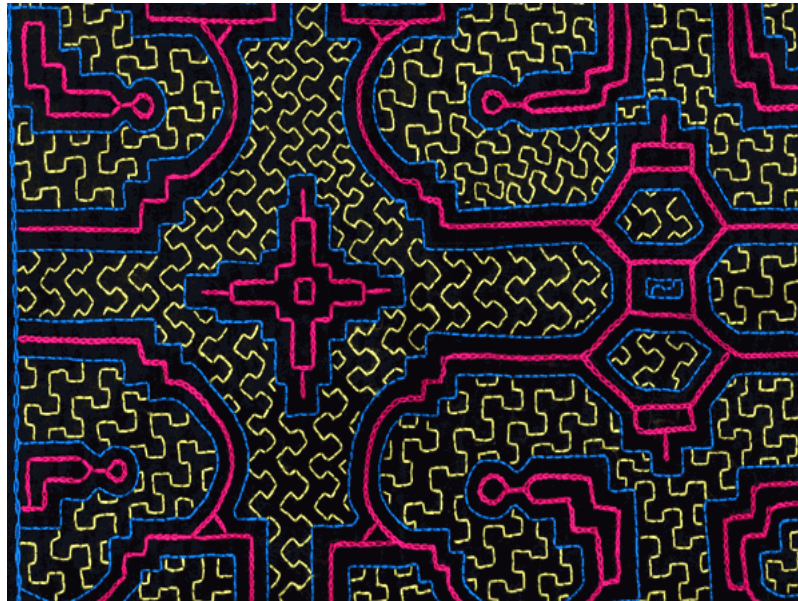


Fig. 5: Padrões bordados dos desenhos Shipibo.

Reflexões Finais

Para os espectadores hostis às “baixas paixões” e atraídos pelo “sublime”, referir instintos básicos e desejos inconscientes a propósito de uma obra de arte constitui um atentado e um desastre. O corpo? Só é admitido depois de sublimado, depois de “vegetalizado”. O inconsciente? Só atrás das grades sólidas do recalçamento. A criação estética? Só relegada para fora do mundo dos conflitos reais, para o plano inócuo da “fantasia” sem consequências ou do exercício inofensivo de um gosto requintado, sem contatos comprometedores com os significados autênticos em jogo na vida e no homem.

(FREITAS, 1977, p. 43)

A Arte Visionária Psicodélica tem aumentado sua visibilidade constantemente nas últimas duas décadas. Ela não é a arte pela arte, mas um fazer artístico que traz dimensões fundamentais ligadas a mistérios que envolvem uma busca espiritual inerente a natureza humana, ela tenta ser a representação de estados de consciência que todos temos chance de entrar em contato, que revela certos níveis de uma neuroestética que pode ser estudada, reveladora da influência mútua entre genética e cultura e que permite compreender de modo mais amplo o sagrado, constituindo focos de pesquisas dentro e fora da arte, inter e transdisciplinares, numa busca por conhecimento que pode mesmo remontar ao motivo inicial, há milhares de anos, pelo qual o ser humano iniciou a produzir imagens.

Referências

CAIN, Abigail (Estados Unidos). Editor (Ed.). **What Was the First Abstract Artwork?** 2017. Disponível em: <<https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-first-abstract-artwork>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

FREITAS, Lima de. **As Imaginações da Imagem**. Lisboa: Editora Arcádia S.A.R.L., 1977.

HOLANDA, Francisco de. **Da Pintura Antiga**. Introdução e Notas de Angel Gonzales Garcia. Lisboa: Coleção Arte e Artistas, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

HUXLEY, Aldous. **As portas da percepção – céu e inferno**. São Paulo: Globo S.A., 2004

LOURENÇO, Eduardo. **Imagem e Sagrado** In NADAL, Emilia; Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian (ORGS.). **Imagens do Sagrado** (Catálogo de Exposição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

Luna, Luis Eduardo; AMARINGO, Pablo. **Ayahuasca Visions: The religious Iconography of a Peruvian Shaman**. Berkeley: North Atlantic Books, 1999.

MIKOSZ, José Eliézer. **A Arte Visionária e a Ayahuasca – Visões de Espirais e Vórtices nos Estados Não Ordinários de Consciência (ENOC)**. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92737>. Acessado em 23/07/2017.

_____. **A poética psicodélica-visionária: a arte além da arte, possíveis incursões no kitsch?** Santiago: Crítica.cl Revista Latinoamericana de Ensayo, 2016. Disponível em: <<http://critica.cl/artes-visuales/a-poetica-psicodelica-visionaria-a-arte-alem-da-arte-possiveis-incursos-no-kitsch>> Acessado em 23/07/2017

_____. **Arte Visionária – Representações Visuais Inspiradas nos Estados Não Ordinários de Consciência**. Curitiba: Editora Prismas, 2014.

NADAL, Emilia; Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian (ORGS.). **Imagens do Sagrado** (Catálogo de Exposição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

PENEDA, João. **O Espiritual na Arte a partir de Kandinsky**. Actas/Anais do I Congresso Lusófono – Arte e Esoterismo Ocidental de 07 a 10 de Maio de 2016, Vol. I, pp.110-136. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/7516/Ata%20Arte%20e%20Esoterismo%20V2.pdf?sequence=3>> Acessado em 26/08/2017.

PERAGINE, Michael. **The Universal Mind: The Evolution of Machine Intelligence and Human Psychology**. San Diego: Xiphias Press, 2013.

VASARI, Giorgio. **Vida dos Artistas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2011.

WEISS, Peg. **Kandinsky and Old Russia: The Artist as Ethnographer and Shaman**. Yale University Press, 1995.

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022.

REFLEXÕES SOBRE O AGIR COMO FILOSOFAR

Fernando Cesar Ribeiro¹
Amabilis de Jesus da Silva²

RESUMO: No presente artigo analiso trechos do texto *A Educação do Não-Artista - Parte 1* (1971), de Allan Kaprow, no qual o artista apresenta quatro senhas para refletir sobre a arte de seu tempo, sendo elas: a não-arte, a antiarte a arte Arte e a *an*-arte, e seus modos de relação com a sociedade, com as instituições e os “formatos sagrados”, transmitidos nas tradições. Dentre os vários pontos destacados da obra de Kaprow, reflito sobre a importância do seu papel como artista-pensador para a minha pesquisa, levantando a premissa de um agir artístico como um filosofar. Em seguida, apresento uma discussão sobre a obra *Quando dizer é fazer: palavras e ação* (1990) do filósofo J. L. Austin e a rede conceitual da ação do filósofo francês Paul Ricoeur para introduzir as duas perspectivas de um agir-filosofar dentro de minhas proposições no campo da performance arte, sendo elas intituladas *Comentários e Pequenos Tratados*. Proponho, também, os particulares básicos da performance arte como uma ferramenta conceitual que possibilite a abordagem individual de cada obra. Concluo com uma reflexão sobre o conceito de tradição em Paul Ricoeur de modo a ponderar sobre as contribuições do artista-pensador Kaprow para a minha pesquisa.

Palavras-chave: performance arte; particulares básicos; filosofia; ação; Allan Kaprow.

THOUGHTS ON ACTING AS PHILOSOPHIZING

ABSTRACT: In this article I analyze excerpts from the text *The Education of the Un-Artist - Part 1* (1971), by Allan Kaprow, in which the artist presents four passwords to think about the art of his time, namely: non-art, anti-art, art art and un-art, and their ways of relating to society, institutions and the “sacred formats”, transmitted in traditions. Among the several highlighted points of Kaprow's work, I reflect on the importance of his role as an artist-thinker for my research, raising the premise of an artistic act as philosophizing. Then, I present a discussion on the work *How to do things with words* (1962) by the philosopher JL Austin and the conceptual network of action by the French philosopher Paul Ricoeur to introduce the two perspectives of an act-philosophizing within my propositions in the field of performance art, being them entitled *Comments* and *Small Treatises*. I also propose the basic particulars of performance art as a conceptual tool that allows an individual approach to each work. I conclude with a thought on Paul Ricoeur's concept of tradition in order to reflect on the contributions of the artist-thinker Kaprow to my research.

Keywords: performance art; basic particulars; philosophy; action; Allan Kaprow.

¹ Artista da performance e curador. Mestrando do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES) da Unespar - Campus de Curitiba II - FAP, Especialista em Estética e Filosofia da Arte pela UFPR (2010), Bacharel em Artes Visuais pela UTP (2002). E-mail: artist@fernandoribeiro.art.br

² Doutora em Artes Cênicas pela UFBA, mestre em Teatro pela UDESC, Especialista em Fundamentos Estéticos da Arte-Educação pela FAP, licenciada em Artes Plásticas pela UFPR, professora do Colegiado de Mestrado em Artes (PPGARTES) da UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP. E-mail: amabilis.jesus@gmail.com

Considerado um dos primeiros artistas teóricos da arte contemporânea, o estadunidense Allan Kaprow, soube conciliar as questões prementes de seu tempo à ontologia da arte. Seus importantes estudos concomitantes à criação de *environments* e *happenings* ingressaram-no no terreno da crítica, como bem coloca Gloria Ferreira (2006), permitindo não só o questionamento do conceito de arte, quanto problematizando a sua institucionalização.

A derrubada da fronteira entre criação e teorização já havia entrado em debate. Cristiane Silveira (2014) aborda aspectos deste tema a partir dos enfrentamentos ocorridos entre Arthur C. Danto, com artigo intitulado *The artworld*, de 1964, e a corrente de pensadores influenciados por Wittgenstein, a exemplo de Morris Weitz e William E. Kennick. Os argumentos desta corrente wittgensteiniana ponderavam as dificuldades para encontrar aspectos únicos que levassem à definição de arte, uma espécie de semelhança de família. Este posicionamento partia da premissa recorrente de que o exercício de definição da arte se restringia à disciplina estética. Silveira aponta o passo adiantado dado por Danto ao concluir que para além do reconhecimento das obras de arte, as teorias artísticas seriam condição necessária para a existência mesmo da arte. A substituição de “teorias estéticas” por “teorias artísticas”, feita por Danto, defendia que as teorias artísticas constituem o campo artístico.

Kaprow não se furtou ao posto de artista-pensador. Foi na revista *Art News* que publicou *O Legado de Jackson Pollock*, em 1958. E a publicação de *A Educação do Não-Artista - Parte 1*, em 1971, consolidou o espaço de reflexões e debates com críticos de arte, oportunizando reflexões acerca da arte Arte, da antiarte, da não-arte e da *an*-arte, e seus modos de relação com a sociedade, com as instituições e os “formatos sagrados”, transmitidos nas tradições, tais como: exposições, livros, gravações concertos, arenas e críticas em diversos meios de comunicação. Apossando-se de lugares ocupados geralmente por estetas, Kaprow abriu frente para espaços de falas de artistas, neste sentido, corroborando as suposições de Danto, conforme Silveira, quanto à teoria da arte comportar o contexto social, cultural e político ao qual a obra está inserida, e o fazer e o interpretar sendo inter-relacionados, já como estatuto da arte.

Estabeleço um diálogo, aqui, com algumas das reflexões trazidas por Kaprow, tanto em seu texto *A Educação do Não-Artista — Parte 1*, quanto à possibilidade de se pensar no papel do artista-filósofo. Pretendo apresentar os fundamentos básicos da minha pesquisa de

mestrado no Programa de Mestrado em Artes da UNESPAR — Campus de Curitiba II — FAP.

Como artista da performance desde o início dos anos de 2000, intento observar nas minhas práticas as relações com princípios filosóficos, quer seja como aplicação — que chamarei de Comentários filosóficos — quer seja como produção artístico-filosófica — que chamarei de Pequenos Tratados.

A decomposição conceitual da arte de Kaprow

Em *A Educação do Não-Artista — Parte 1*, Allan Kaprow nos apresenta quatro senhas de como a arte se configura em seu tempo: a não-arte, a antiarte a arte Arte e a *an*-arte. A reflexão que ele faz a partir dessas senhas nos permite visualizar as questões relacionadas à arte contemporânea de seu tempo. Nestas explanações e reflexões, alguns temas surgem ao entrelaçar os termos, como a relação com a história e a relação com as instituições.

A primeira senha que o artista apresenta é a da não-arte. Esta se configura como algo com um potencial artístico que está no mundo, que pode passar despercebido, mas que não-artistas podem animar ou ativar. A não-arte está relacionada a um potencial do artista de a revelar ao mundo. Ele próprio se coloca como um representante da não-arte, e menciona outros/as artistas contemporâneos a ele, com práticas diferenciadas, como os *happenings*, *Fluxus*, arte conceitual e mesmo a *land art*. Segundo Kaprow (2003, p.03): “os proponentes da não-arte [...] são aqueles que consistentemente ou uma vez ou outra, escolheram trabalhar fora da palidez dos estabelecimentos de arte”

Alguns não-artistas, apesar de operarem fora dos meios tradicionais das artes, mantêm uma conexão sobre suas atividades, o que sugere como uma dialética arte/não-arte. Para Kaprow (*ibid.*, p. 4) muitos dos não-artistas “viram seu trabalho absorvido pelas instituições culturais contra as quais eles inicialmente mediam sua liberação”. Por fim, os não-artistas “descobriram que a senha um não funciona”.

Kaprow assume que a “não-arte” não funciona como uma senha independente de uma relação institucional ou mesmo de uma relação histórica. Sua afirmação se dá com apropriação, visto ter sido um dos principais artistas-pensadores do contexto estadunidense

das artes das décadas de 1950–60, tendo teorizado, criado termos e práticas artísticas novas. O contexto e as instituições às quais se refere não são o do “mundo da arte” de Artur Danto — ou, pelo menos, não ainda — mas as instituições do expressionismo abstrato, dos críticos de arte como Clement Greenberg, de galerias e mercado de arte.

Inclusive, quando Kaprow escreve sobre o legado de Jackson Pollock em 1958, reconhece naquele que era considerado o maior artista estadunidense do expressionismo abstrato a abertura exatamente para a não-arte. Para ele, Pollock

[...] deixa-nos no momento em que temos de passar a nos preocupar com o espaço e os objetos de nossa vida cotidiana, e até mesmo a ficar fascinados por eles, sejam nossos corpos, roupas e quartos, ou, se necessário, a vastidão da Rua 42. Não satisfeitos com a sugestão, por meio da pintura, de nossos outros sentidos, devemos utilizar a substância específica da visão, do som, dos movimentos, das pessoas, dos odores, do tato. Objetos de todos os tipos são materiais para a nova arte: tinta, cadeiras, comida, luzes elétricas e néon, fumaça, água, meias velhas, um cachorro, filmes, mil outras coisas que serão descobertas pela geração atual de artistas. (KAPROW, 2006, p.44)

Foi inspirado em Pollock que Kaprow se direcionou ao desenvolvimento da não-arte como possibilidade no mundo, explorando relações para além da “arte pura” defendida por críticos de arte como Clement Greenberg. Contra esse purismo de uma arte autônoma e assumindo, de algum modo, certo lirismo herdado de algumas vanguardas heroicas, ele desenvolveu práticas como o *environment* e o *happening*.

Em determinado momento começaram os meus problemas com o espaço das galerias. Pensei quanto seria melhor poder sair delas e flutuar e que o *environment* continuasse durante o resto dos meus dias. Tentei destruir a noção de espaço limitado com mais sons do que nunca, tocados continuamente. Mas isto não foi uma solução, apenas aumentou o desacordo entre minha obra e o espaço.

Ao mesmo tempo percebi que cada visitante do *environment* fazia parte dele. Eu, na verdade, não tinha pensado nisso antes. Dei-lhes oportunidade, então, tais como: mover coisas, apertar botões.

Progressivamente, durante 1957 e 1958, isso me sugeriu a necessidade de dar mais responsabilidade ao espectador e continuei a oferecer-lhes cada vez mais, até chegar ao *happening*. (KAPROW, *apud* GLUSBERG, 1987, p. 32)

Allan Kaprow se preocupa em diferenciar a não-arte da anti-arte, principalmente em um sentido histórico, mas também é possível indicar uma questão relacionada à instituição. A anti-arte à qual o artista se refere é a mesma das vanguardas heroicas, conforme termo adotado por Ricardo Fabbrini (2006). Segundo este autor, as vanguardas abarcam a produção artística do período do século XIX aos anos 1960 e 1970 — ou seja, incluso o próprio Kaprow.

Há diferenças entre as primeiras vanguardas e as posteriores; e isso é claro para Kaprow quando afirma que a anti-arte fora “introduzida no mundo das artes para desestabilizar valores convencionais e provocar respostas estéticas positivas e/ou respostas éticas”. (KAPROW, 2003, p. 4).

Fabbrini (2006, p. 111) refere-se à utopia das vanguardas heroicas depositada na “confiança dos artistas [...] no poder da arte de transformar a realidade, de contribuir para a mudança da consciência e impulso dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo”. Para Kaprow (*op. cit.*, p. 6) tal utopia soa ingênua à sua época, já que há outros meios mais eficientes para mudanças de valores como aquelas “trazidas pelas pressões políticas, militares, econômicas, tecnológicas, educacionais e publicitárias”.

Deixando claro a distância da não-arte para a antiarte, o artista aponta também a absorção da antiarte pelas instituições, convertendo-a numa pró-arte. Esta conversão está diretamente relacionada à terceira senha, a arte Arte. Como o próprio Kaprow (*idem*) afirma, esta é a arte levada a sério, a arte profissional, “ela é inovadora [...] mas grandemente em termos de uma tradição de movimentos e referências profissionais: arte cria arte”.

Segundo sua definição, a arte Arte é a congruência do histórico e do institucional, o bastião de uma tradição e de um reconhecimento. Quando, anteriormente, afirma que os não-artistas informavam o meio artístico sobre a não-arte, ele já antevia a arte Arte como esse local.

Esta é a aporia para Kaprow: como realizar uma não-arte distante da arte Arte e que não sejam confundidas ou mesmo a primeira absorvida pela última. Seria destino da não-arte ser sedimentada como aconteceu a antiarte e, por fim, a arte Arte retirá-la da vida? Talvez. Até esse momento o artista esteve debruçado em reflexões sobre o seu presente e passado. É na constatação dessa grande aporia que ele traz a quarta senha: a an-arte.

Diferentemente das demais senhas apresentadas pelo artista, a an-arte está orientada ao futuro, é a sua resposta ao problema da cooptação da vida pela arte Arte. A an-

arte é, em certo sentido, a não-arte, que Kaprow ajudou a desenvolver elevada e orientada a um extremo. Se a arte Arte é o lugar da seriedade, da pureza, a *an*-arte se direciona à risada, à brincadeira, à mistura e a outros meios de comunicação para além da arte, principalmente à comunicação de massas.

Para a substituição de locais e agentes tradicionais da arte, propõe:

Agências para disseminação da informação via mídia de massa e para a instigação de atividades sociais se tornarão os novos canais de percepção e comunicação, não substituindo a clássica “experiência da arte” (porém, muitas coisas que podem ter sido), mas oferecendo aos antigos artistas meios compulsivos de participar de processos estruturados que podem revelar novos valores, incluindo o valor da diversão. (KAPROW, 2006, p.10)

Esta sentença é profética, quando percebemos o uso atual das mídias sociais por agentes da arte, sobretudo nestes tempos pandêmicos. Mas provavelmente ele teria se decepcionado ao constatar que esse uso é instrumentalizado pela arte Arte e não um produtor de exploração criativa de *an*-artistas, dado sua afirmação:

As buscas tecnológicas dos não-artistas de hoje se multiplicarão à medida que indústrias, governo e educação lhes proporcionem recursos. Tecnologia de “sistemas” envolvendo a interface de experiências coletivas e individuais, em vez de tecnologia de “produto”, dominarão a tendência. (KAPROW, 2006, p. 10)

Na continuação de seu texto, ele passa a imaginar o que seria o desenvolvimento da *an*-arte orientada para o futuro. Contudo, a principal questão que o artista expõe é que *an*-arte não é uma “arte do futuro”, mas sim uma arte do presente orientada ao futuro.

Agir é filosofar

Talvez eu possa afirmar que Allan Kaprow nunca me foi uma referência direta. Mas à medida que avanço nos meus estudos, esta afirmação começa a ser posta em dúvida. Primeiramente, porque como artista da performance a relação que mantenho com a arte Arte, a não-arte, a antiarte e a *an*-arte será sempre uma questão a ser revisada, conforme se dão as transformações nos campos de reflexão, nos campos de institucionalização, enfim, aquilo tudo que rege o campo da arte. Depois, porque logo que iniciei minhas proposições como artista fui me aproximando do campo da filosofia, e buscando um elo, ou um vínculo, que me desse

suporte no próprio processo de criação. Mais recentemente, ao ingressar no meio acadêmico, outras perspectivas se juntaram: as das análises posteriores, e aquelas que tentam alguma forma de aproximação com linhas de pesquisas já existentes, formalizadas.

Mesmo sabendo que não é possível desvincular uma discussão da outra, para os objetivos deste artigo, atendo-me à possível ideia de que Kaprow me é uma referência direta se me coloco, aqui, como artista-filósofo.

O título da minha pesquisa de mestrado, *Ação e Filosofia*, vem sendo o mote de vários dos meus trabalhos, e é uma apropriação do título do livro *Quando dizer é fazer: palavras e ação* (1990), do filósofo J. L. Austin, para supor o agir como filosofar. Em língua inglesa, *How to do things with words* (1962), título original do livro de Austin, tem por tradução literal para o português algo em torno de “Como fazer coisas com palavras”. O tradutor Danilo Marcos de Souza fez uma adaptação para contemplar uma síntese da obra que trata sobre os atos de fala, tornando-o mais atraente para a língua portuguesa. Na apresentação da versão brasileira, o tradutor contextualiza a obra de Austin dentro do que ficou conhecido como a “virada linguística” e se desenvolve na tradição britânica da filosofia analítica — e mais precisamente, da filosofia da linguagem.

Austin propõe um estudo que distingue enunciados constatativos de enunciados performativos. Há enunciados em que constatamos coisas no mundo, enquanto há outros em que fazemos, ou seja, onde dizer é fazer. Alguns critérios específicos vão sendo estabelecidos para que um enunciado seja performativo, como por exemplo, ser uma locução em primeira pessoa no presente indicativo, assim como há verbos que são em si performativos, como: “batizo”, “aposto”, “prometo”, “dou”.

É, também, a partir desta obra que surge o conceito de performatividade que, posteriormente, será atualizado e ampliado para além da teoria da ação e da filosofia da linguagem por diversos teóricos e filósofos. A filósofa Judith Butler talvez seja, hoje, um/a dos/as principais teóricos/as a ampliar o conceito de performatividade. Em sua conferência *When gesture becomes event* (2017), ela explica a teoria de atos de fala, de Austin, contudo, indicando as suas limitações pela ausência da consideração de um corpo ou de diferentes corpos, abrindo um caminho para atualização desse conceito.

Quando referencio o título do atual capítulo com a da obra de Austin em português, não pretendo atualizar ou ampliar sua teoria, mas sim indicar que me direciono a um sentido inverso ao desse filósofo. Em outras palavras, a sua teoria se dirige a pensar a palavra falada como uma ação para além de seu ato locucionário, isto é, o ato de falar que se realiza como uma ação que interage com o mundo e com os outros. Direciono-me a refletir sobre quando a ação se torna um filosofar em minha prática artística e como assume também o papel de uma reflexão específica que sempre encontrou a sua expressão por palavras.

Se faço um jogo entre “Quando dizer é fazer” com “Quando agir é filosofar”, proponho o mesmo para o título original “*How to do things with words*”, tendo como resultado a sentença “Como filosofar com ações”. O “quando” do título traduzido, assim como o “como” de uma tradução literal são excelentes guias para o presente desenvolvimento, produzindo duas questões que permeiam a atual empresa: “quando o agir é um filosofar?” e “como o é?”

Para responder a pergunta “quando agir é um filosofar”, é necessário um maior aprofundamento sobre o estudo da ação e, para tal, a hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur possui um papel central em minha reflexão. A ação é um tema presente em diversas obras do filósofo francês, em algumas mais aparentes e em outras não. Segundo Alfredo Martinez Sanchez (2000, p. 207), a ação

ainda que limitada ao seu sentido pré-ético e pré-político, constitui uma boa bússola para traçar um caminho que leva da primeira grande obra de P. Ricoeur, expressamente dedicada a desenvolver seu próprio pensamento (*O voluntário e o involuntário*), até o seu último e mais importante e extenso trabalho (*O si-mesmo como outro*)³.

Em *O Discurso da Ação* (2014a) — seminário ministrado na Universidade Católica de Louvain entre os anos 1970-1971, e posteriormente publicado como um livro — o filósofo apresenta um primeiro desenvolvimento de sua filosofia da ação em diálogo com a teoria da ação e filosofia da linguagem comum, de raiz analítica, e a fenomenologia. É interesse de Ricoeur o papel que a linguagem assume para uma filosofia da ação em que a investigação

³ Do original: “aun limitada asu sentido pre-ético y pre-político, constituye una buena brújula para trazer una vía que conduzca desde la primera obra mayor de P. Ricoeur, dedicada expresamente a desarrollar su propio pensamiento (*Le volontaire et l'involontaire*) , hasta su último y más importante trabajo extenso (*Soi-meme comme un autre*).” Tradução nossa.

seja prévia a ética, que seja uma “análise dos discursos nos quais o homem diz o seu fazer, abstraindo do louvor e da censura pelos quais qualifica o seu fazer em termos de moralidade”. (RICOEUR, 2014a, p. 43). Para tal, propõe uma análise dividida em um nível dos conceitos, outro das proposições e, por fim, o nível dos argumentos.

Gostaria de me ater ao nível dos conceitos, pois é onde o filósofo francês apresenta uma grande contribuição para os estudos da semântica da ação: a rede conceitual da ação. É em diálogo com filósofos analíticos como A. I. Melden, Stuart Hampshire e G.E.M. Anscombe que Ricoeur propõe a abordagem da ação não como um termo único, mas como uma rede de conceitos interligados. Assim, o significado de uma ação não se restringe apenas a “algo que alguém faz”, mas sim à conjunção com outros termos da rede inteira.

A rede conceitual da ação abrange noções como a própria ação, mas também agente, “circunstâncias, intenções, motivos, deliberação, impulso voluntário ou involuntário, passividade, coerção, resultados desejados etc” (RICOEUR, 2014b, p.41). Segundo o filósofo, uma maneira eficiente de identificar os conceitos-chave da rede da ação é a partir das respostas dadas a perguntas específicas, tais como: *quem? o que? por quê? como? com? contra quem? onde?*. Identificar e empregar de modo significativo algum desses termos demonstra uma capacidade de ligá-lo aos demais termos da mesma rede. Ainda segundo Ricoeur (2010, p. 98), “dominar a rede conceitual no seu conjunto é ter a competência que podemos chamar *compreensão prática*”.

Portanto, as questões anteriormente levantadas a partir do jogo com o título da obra de Austin, no caso, “quando o agir é um filosofar?” e “como o é?” fazem parte do mesmo esquema conceitual, da mesma rede, possuindo uma intersignificação própria. Ou seja, o “quando?” e o “como?” não permitem uma resposta sem que seja acessado e compreendido toda a rede que envolve também a ação em si (o que?), o agente (quem?) e intenções (por que?).

Muitas dessas questões podem ter respostas diversas conforme cada obra de performance arte abordada, porém há uma noção da rede que interessa e que se estende a mais diversas obras: o conceito de intenção. Neste caso, é uma intenção filosófica que permite o agir ser, também, um filosofar. É essa intenção que permeia minha produção artística que permite dizer que algumas obras de performance arte são um agir-filosofar e outras não.

Respondendo a pergunta “quando o agir é filosofar?”, quando há uma intenção filosófica na obra.

A resposta a pergunta “quando?”, possibilita um primeiro recorte para identificar as obras que se desenvolvem a partir de um agir-filosófico, em contraste a outros tipos de ação. Já a segunda pergunta — “como o agir é filosofar?” — pressupõem a primeira, colocando-se na sequência da anterior e está diretamente relacionada a obra que se intenta a ser um filosofar. Essa pergunta fornece duas perspectivas de estudo que aqui são intituladas de *Comentários* e *Pequenos Tratados*.

A perspectiva *Comentários* se refere a obras de performance que surgem a partir de alguma teoria ou conceitualização desenvolvida por algum filósofo. A criação dessas obras possui uma base ou estão diretamente relacionadas a textos e/ou conceitos filosóficos. Nesta perspectiva, a concepção das obras parte da teoria para se desenvolverem como reflexões práticas no mundo. Assim como na filosofia há comentadores das produções filosóficas, observo algumas proposições que assumem essa característica de comentário teórico, mas a partir da prática.

Já a perspectiva *Pequenos Tratados* se refere a obras que considero um filosofar, nas quais desenvolvo uma reflexão filosófica por meio da prática. Diferentemente da perspectiva anterior, nesta não há movimento da teoria para a prática na *poíesis*⁴, e a relação de ambas se estabelece na obra em ação. Assim, agir — sejam ações simples, complexas ou práticas — coincide com o filosofar, fazendo com que a construção e execução de cada obra se tornem um pequeno tratado filosófico.

Sob ambas as perspectivas é possível agregar obras de performance que possuem características comuns. Entretanto, faz-se necessário, também, uma ferramenta que possibilite abordar as características individuais de cada uma dessas obras. Para tal, proponho os particulares básicos da performance arte como uma ferramenta conceitual para abordar características específicas de cada obra. Os particulares básicos são elementos constantes nas mais diversas obras de performance arte, independente do tema das mesmas ou dos artistas.

⁴ Por *poíesis* me refiro ao processo de criação. Conforme Paul Ricoeur (2010, p. 60), “a terminação -sis como em *poíesis*, *sustasis*, *mímesis* sublinha o caráter de processo de cada um desses termos”. Esse conceito se assemelha ao de *Poética* em Paul Valéry (2020) e ao de *poietica* em Passeron (1997).

Esses elementos são identificados por meio do estudo de diversas obras e que se encontram na base das mesmas.

A via da identificação de particulares é rica em diversos sentidos. Primeiro que o ponto de partida são eventos, acontecimentos, práticas artísticas que de algum modo estão relacionadas às práticas reconhecidas como performance. Outro ponto é que ao percorrer essa via, se refuta um argumento cético, de que essa terminologia é apenas uma convenção para agrupar certas práticas que são, a princípio, indefiníveis.

Esse argumento tem como base o fato histórico de que a partir da década de 1960, muitos artistas intitulavam suas práticas cada um ao seu modo. Regina Melim (2008) comenta sobre as múltiplas denominações surgidas a partir do segundo pós-guerra e o quanto isto assinalava as diferenças de estilos, de origens, de posicionamentos políticos e de temáticas, a exemplo de *happening*, *Fluxus*, *aktion*, *event art*, *body art*, *demonstration* e outros. Somente no final da década de 1970 e início de 1980 a performance arte se torna o termo convencional para abarcar todas essas práticas. Ao assumir a performance como uma convenção, esse argumento abandona uma visão singular em prol de uma generalização. Assim, qualquer arte que fuja de um formato tradicional ou padrão e ultrapasse alguns limites delineadores de outras artes, será considerado como performance.

Por sua vez, a identificação opera em um sentido contrário, pois parte exatamente da singularidade dessas práticas que aparentam serem díspares entre si para encontrar particulares comuns. Em outras palavras, parte do reconhecimento individual e de suas diferenças para poder identificar o que há em comum entre elas. Portanto, os particulares básicos não são deduzidos, mas identificados. O ponto de partida é fenomenológico. Partindo do estudo de obras de performance arte, algumas históricas, outras não, divergentes entre si, e divergentes com a minha prática, cheguei à identificação de cinco particulares básicos da performance arte: o corpo, a ação, o público, o tempo e o espaço. São particulares que independentemente da forma ou conteúdo das obras sempre estão presentes como conceitos de base.

Os particulares básicos da performance arte estão conectados entre si como uma trama conceitual e, como tal, não há um particular prioritário ou mesmo uma hierarquia entre eles. Podemos considerar que essa interconexão se realiza em uma trama horizontal e não segue uma linearidade, estando todos os particulares básicos conectados entre si. Por

exemplo, o particular-corpo está conectado com o particular-espço tanto pela sua fisicalidade como também pelo particular-ação, que o permite se deslocar nesse espaço. Por sua vez, o particular-ação também está conectado ao particular-tempo e que também está conectado ao particular-público.

Essas conexões igualmente servem de base para criar relações entre os particulares básicos. Tendo a trama horizontal como base, os artistas podem criar relações singulares entre os particulares, dando uma ênfase maior em algum deles, conforme a sua obra. É importante lembrar, nesse momento, que os particulares básicos não são temas ou assunto das obras, entretanto podem vir a ser, conforme casos singulares.

Inovação e tradição

Nas reflexões feitas por Kaprow sobre a arte Arte, principalmente referente ao seu traço histórico, há alguns pontos que em muito se aproximam do conceito de tradição trazido pelo filósofo francês Paul Ricoeur. Em seus escritos o filósofo fala da tradição como uma relação dialética, um jogo entre sedimentação e inovação. Embora sua reflexão se volte para a literatura, não é difícil a transposição para o campo das demais artes.

O paradigma da sedimentação, em Ricoeur (2010) é criado a partir de três níveis: forma, gênero e tipo. Por forma, não é de se esperar um formalismo na linha de Clement Greenberg, mas sim aspectos formais que possibilitam identificar certas obras na história. O gênero também agrega aspectos de identificação e pode ser relacionado a estilos ou, no caso da arte moderna, aos movimentos. Por fim, os tipos são os decalques das obras singulares, ou seja, as variações de produções artísticas influenciadas ou próximas a obras singulares.

Mas temos também o outro polo da tradição: a inovação. Segundo Ricoeur (2010, p. 121), “os paradigmas constituem somente a gramática que rege a composição de obras novas — novas antes de se tornarem típicas” e “a inovação é uma conduta governada por regras: o trabalho da imaginação não surge do nada. Liga-se de uma maneira ou de outra aos paradigmas da tradição” (*idem*). Deste modo, o fato de a obra *A Fonte* (1917), de Marcel Duchamp, se tornar um paradigma possibilitou também com que a arte se inovasse para além dela. Podemos sugerir que o minimalismo ou mesmo a arte *povera* foram inovações relacionadas a esse paradigma.

Não é possível afirmar que Kaprow teve consciência da tradição como a dialética proposta por Ricoeur, mas fica claro em seu texto que em parte se preocupa com isso. Desde que o conceito arte Arte aparece, sua atenção volta-se para o desvencilhar do que parecem ser certas amarras conceituais. Para ele, a arte Arte é cada vez mais independente do mundo — talvez em um sentido referencial —, e se direciona à eliminação da vida. O problema seria o fato de a arte Arte poder ser confundida com a não-arte — esta sim, ancorada na vida.

Quando relativizo a afirmação de que Allan Kaprow nunca me foi uma referência direta, levo em consideração o grande espectro do legado teórico-prático deste artista, capaz de respingar nas práticas mais diversas. As quatro senhas por ele apresentadas (a não-arte, a antiarte, a arte Arte e a *an-arte*), pensadas a partir dos estatutos de seu tempo, se estendem para os dias atuais. Passíveis de reorganizações conforme as transformações ocorridas nos setores abrangidos, tais senhas tornam-se parâmetros para as constantes reavaliações, sempre num jogo dialético entre tradição e inovação.

Ao buscar uma ferramenta que me auxilie na diferenciação entre as obras que analisarei como sendo *Comentários* filosóficos e aquelas como sendo *Pequenos Tratados*, não pretendo criar amarras conceituais ou mesmo a identificação de espécies de famílias como as propostas pela corrente wittgensteiniana. Antes o contrário: a ferramenta conceitual deve ser flexível o suficiente para se relacionar com os pontos cambiantes, as variáveis, as inúmeras combinações e recombinações, ou seja, que paire sobre a trama horizontal como base para criar relações singulares entre os particulares.

Referências

AUSTIN, J. L. **How to Do Things with Words**. Oxford: University Press, 1962.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

DANTO, A. O mundo da arte. Trad. Rodrigo Duarte. **Artefilosofia**. n.1. Ouro Preto, 2006.

FABBRINI, R. N. **O fim das vanguardas: da modernidade à pós-modernidade**. Cadernos de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Unicamp. Ano 8. v. 8. n. 2. Campinas, 2006.

FERREIRA, G.; COTRIM, C. **Escritos de artistas: anos 60/70**. Trad. Pedro Sösekind... *et. al.* Rio

de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

KAPROW, Allan. **O legado de Jackson Pollock**. Trad. Pedro Süssekind. In: COTRIM, Cecília; Ferreira, Glória (Org.). *Escritos de artistas: anos 60/70*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 44

KAPROW, A. A Educação do Não-Artista, Parte 1 (1971). Trad. Carlos Klimick. **Concinnitas**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 4. p. 1-13, 2003. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/42641/29501>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MELIM, Regina. **Performance nas artes visuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

PASSERON, R. Da estética à poiética. **Porto Arte**. v. 8. n. 15. Porto Alegre, nov. 1997. p. 103-116.

RICOEUR, P. **O discurso da ação**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2014.

_____. **O si-mesmo como outro**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

_____. **Tempo e Narrativa: Tomo I**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SÁNCHEZ, Alfredo Martínez. La filosofía de la acción de Paul Ricoeur. **Isegoría**, Madrid, n. 22, p. 207-227, 2000.

SILVEIRA, C. (2014). **O mundo e os mundos da arte de Arthur C. Danto: uma teoria filosófica em dois tempos**. *ARS (São Paulo)*, 12(23), 51-77. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2014.82833>

STRAWSON, P. F. **Indivíduos**. Trad. Alfonso García Suárez; Luis M. Valdés Villanueva. Madrid: Taurus Humanidades, 1989.

VALÉRY, P. **Lições de Poética**. Trad. Pedro Sette-Câmara. E-book. Belo Horizonte: Editora Âyné, 2020.

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022.

OS ARQUÉTIPOS DO IMAGINÁRIO FEMININO NOS TRABALHOS DE REMEDIOS VARO E LOUISE BOURGEOIS

Isabela Picheth De Marco¹

RESUMO: O presente artigo, tem o intuito de estabelecer uma possível relação entre a produção teórica do psicanalista Carl G. Jung, a respeito das imagens produzidas pelos arquétipos e o inconsciente coletivo, em contrapartida as imagens construídas nas produções das artistas Remedios Varo e Louise Bourgeois. A escrita foi desenvolvida tendo como base referências culturais, sociais e teóricas da sociedade ocidental, demonstrado atravessamentos entre os conceitos de Inconsciente Coletivo, Arquétipos e Imaginário Coletivo e a produção das artistas, considerando a construção da relação conceitual que o pesquisador e teórico Jung traça acerca dos arquétipos como estruturas responsáveis pela produção de mitos, religiões e filosofias.

Palavras-chave: Mulheres; Arquétipos; Imaginário; Inconsciente Coletivo.

THE ARCHETYPES OF FEMININE IMAGINARY IN THE WORKS OF REMEDIOS VARO AND LOUISE BOURGEOIS

ABSTRACT: This article aims to establish a possible relationship between the theoretical production of the psychoanalyst Carl G. Jung, regarding the images produced by archetypes and the collective unconsciousness, in contrast to the images constructed in the productions of artists Remedios Varo and Louise Bourgeois. The writing was developed based on cultural, social and theoretical references of Western society, demonstrating crossings between the concepts of Collective Unconsciousness, Archetypes and Collective Imaginary and the artists' production, considering the construction of the conceptual relationship that the researcher and theoretician Jung traces about the archetypes as structures responsible for the production of myths, religions and philosophies.

Keywords: Women; Archetypes; Imaginary; Collective Unconsciousness.

¹ Artista visual e mestranda em artes pela UNESPAR (FAP) e graduada em Bacharelado em Superior de Pintura pela UNESPAR (EMBAP), tem pesquisa e produção poética voltada para corpo, imaginário e gênero. Escultora, que frequenta há 4 anos o atelier de escultura da Fundação Cultural sob orientação do artista Elvo Benito Damo. É membro do grupo e coletivo de artistas visuais EM-CADEIA. Email: isabela.picheth@gmail.com

Introdução

O presente artigo tem o intuito de estabelecer uma possível relação pautada em atravessamentos entre a produção teórica do psicanalista Carl G. Jung, a respeito das imagens produzidas pelos arquétipos e o inconsciente coletivo, em contrapartida com as imagens construídas nas produções das artistas Remedios Varo e Louise Bourgeois. A partir de um estudo minucioso sobre os conceitos de arquétipo, inconsciente coletivo, e imaginário, foi possível construir uma relação entre duas obras escolhidas das artistas e o mito de Lilith, como também a passagem bíblica acerca da Virgem Maria. O trabalho tem por intuito demonstrar um possível atravessamento do imaginário feminino ocidental na produção e no processo de criação desses trabalhos das artistas.

Ao longo do artigo serão apresentados os conceitos de Inconsciente Coletivo, Arquétipos e Imaginário, explicitando a relação conceitual que o próprio Jung traçou acerca dos arquétipos serem responsáveis pela produção de mitos, religiões e filosofias. Depois de abordados estes conceitos, será dado início a análises comparativas entre o mito de Lilith e a obra *La Tejedora Roja* de Remedios Varo, partindo da análise da imagem simbólica da mulher e sua relação com a figura do feminino – forma de projeção do arquétipo da anima – enquanto função social e as limitações impostas ou não, dentro desse imaginário pela sociedade ocidental. Em sequência será passado para outra construção de atravessamentos ainda a respeito do recorte da imagem simbólica da mulher, mas em outro viés, como figura da mãe – projeção do arquétipo da grande mãe – fazendo uso da passagem bíblica acerca da Virgem Maria em contrapartida com a obra *Maman* da artista Louise Bourgeois.

A imagem e a psique

Os conceitos de imagem e imaginário ganham uma dimensão muito particular quando se trata de arte e psicologia. Pensar a imagem como forma de construção de raciocínio e meio de criação, nos ajuda a entender qual o ponto de partida para estabelecer relação entre a imagem na produção artística e nos arquétipos presentes na psique humana. É a partir do conceito de inconsciente coletivo de Jung que podemos estabelecer uma relação entre construção da imagem do feminino – construída dentro da psique humana – como possibilidade de tema na construção de imagens dentro da produção artística.

Segundo Jung, existe um inconsciente diferente daquele comumente conhecido, defendido por Freud², seria um inconsciente de cunho universal, repassado hereditariamente e constituído necessariamente pelos arquétipos. Estes, por sua vez, seriam responsáveis pela criação de mitos, religiões e filosofias. Segundo Jung:

Mas enquanto os complexos individuais não produzem mais do que singularidades pessoais, os arquétipos criam mitos, religiões e filosofias que influenciam e caracterizam nações e épocas inteiras. Consideramos os complexos pessoais compensações de atitudes unilaterais ou censuráveis da nossa consciência; do mesmo modo, mitos de natureza religiosa podem ser interpretados como uma espécie de terapia mental generalizada para os males e ansiedades que afligem a humanidade – fome, guerras, doenças, velhice, morte. (JUNG 1995, 79)

Então, a partir desse pressuposto, produções de artistas que viessem a representar passagens míticas, bíblicas ou até mesmo a respeito de questões abordadas nestes textos mítico-religiosos – mas não necessariamente ilustrações dessas passagens – podem ser indiretamente representadas por meio de construções de diferentes imagens, podendo conter cunho arquetípico.

O arquétipo, primeiramente, seriam imagens universais – como assim explicado por Jung. Universais porque estão no inconsciente dos seres humanos de uma maneira geral e também por serem repassados de gerações em gerações através da hereditariedade; essa

² Para Freud o inconsciente é uma parte da psique humana que armazena vivências recalcadas ao longo da vida do indivíduo. Assim, caracteriza-se principalmente por ter uma natureza exclusivamente pessoal, se opondo ao caráter universal do conceito de inconsciente coletivo de Jung. (JUNG 1995, 15)

característica permite também explicar porque são eles os responsáveis por criar mitos, religiões e filosofias, já que são as formas de exteriorizarmos essas imagens, que viriam como justificativa para ansiedades que afligem a humanidade de uma maneira geral.

A imagem justifica-se quando refletimos melhor a respeito do conceito abordado ao arquétipo em específico. Assim como já discutido por autores como Jacques Aumont e Rudolf Arnheim, sabe-se que o conceito de imagem é muito amplo, podendo entrar em vários campos, como: a imagem do imaginário, a imagem como pensamento visual, a imagem real. Enfim para entender melhor o que Jung quer dizer com o arquétipo ser uma “imagem universal”, pode ser necessário classificar o conceito de imagem.

Como ponto de partida, tem-se um fator complicador, já que a imagem relacionada a psique e mais especificamente ao inconsciente não pode ser especificada a forma como ela é de fato, pois o próprio acesso ao inconsciente é muito restrito, assim alertado por Aumont:

Na verdade, é impossível especificar em que modo essa imagística está presente no inconsciente, já que, quase por definição, o inconsciente é inacessível à investigação direta e só pode ser conhecido indiretamente, através das produções sintomáticas que o traem. O fato de as imagens desempenharem um papel nessas produções sintomáticas nada diz evidentemente sobre sua existência “no” inconsciente, e essa questão continua a ser uma das mais especulativas de toda a doutrina freudiana. (AUMONT 2004, 116)

A partir desse pressuposto da dificuldade existente em conceituar exatamente como seria essa imagem no inconsciente, defendida pelo próprio Aumont, as possibilidades de entender melhor o conceito de arquétipo enquanto imagem podem ser as seguintes: atentar-se melhor ao conceito específico desenvolvido de imagem vazia por Jung; e analisar sua aplicação conceitual a partir das imagens reais dentro da produção artística.

Como dito por Campbell, “O sonho é o mito personalizado e o mito é o sonho despersonalizado; o mito e sonho simbolizam da mesma maneira geral, a dinâmica da psique” (CAMPBELL, 2013, p, 27) a diferença está nas influências das vivências individuais e também culturais durante a formação do conteúdo da imagem arquetípica. Isso, porque os arquétipos funcionam como um “arcabouço” a forma da imagem arquetípica mantém-se e é repassado hereditariamente, mas os conteúdos serão influenciados de maneiras diferentes, segundo Jung:

O arquétipo é um elemento vazio e formal em si, nada mais sendo do que uma *facultas praeformadi*, uma possibilidade dada a priori da forma da sua representação. O que é herdado não são as ideias, mas as formas, as quais sob esse aspecto particular correspondem aos instintos igualmente determinados por sua forma. Provar a essência dos arquétipos em si uma possibilidade tão remota quanto a de provar a dos instintos, enquanto os mesmos não são postos em ação in concreto. (JUNG 1995, 91)

A relação entre mundo, cultura/sociedade, indivíduo é a chave para compreensão do arquétipo. Esses três níveis possuem os mesmos arquétipos, no entanto influenciados de formas diferentes entre si. O mundo compõe todas as culturas e sociedades, e essas por sua vez são compostos por indivíduos; o arquétipo de um determinado indivíduo é mesmo de qualquer outro em qualquer outra cultura, sociedade ou parte do mundo, isso porque biologicamente³ é algo inato ao ser humano e repassado hereditariamente. Já a forma como a cultura e a sociedade vão influenciar na formação desse conteúdo difere para cada um e as vivências pessoais do ser humano também.

Então, se o arquétipo pode ser entendido como “questões humanas”⁴ a definição de imagem vazia para ele fica clara, já que as questões humanas são desta forma universais e inatas ao ser humano. O que vai diferenciar é a forma como cada cultura e sociedade vai construir conteúdos possíveis para essas questões, ou melhor para esses arquétipos. E por fim, como esses arquétipos e conteúdos pré-formados vão se relacionar com as vivências individuais de cada ser humano. Por exemplo, dependendo da cultura, os arquétipos podem facilitar o aparecimento de certos tipos diferentes de imagens, mas que trazem embutidas a mesma ideia: a “Grande Mãe” ou a “Deusa Mãe” pode ser algo abstrato como um conjunto de espirais por seu princípio criativo como representado em *New Grange* há mais de três mil

³ Joseph Campbell reforça essa questão biológica na seguinte passagem: “São idéias elementares, que poderiam ser chamadas idéias “de base”. Jung falou dessas idéias como arquétipos do inconsciente. “Arquétipo” é um termo mais adequado, pois “idéia elementar” sugere trabalho mental. Arquétipo do inconsciente significa que vem de baixo. [...] O inconsciente freudiano é um inconsciente pessoal, biográfico. Os arquétipos do inconsciente de Jung são biológicos. O aspecto biográfico é secundário, no caso” (CAMPBELL 1991, 62).

⁴ Quando Jung estabelece a relação entre os arquétipos e sua produção de mitos, religiões e contos de fada ele usa a seguinte frase: “(..) mitos de natureza religiosa podem ser interpretados como uma espécie de terapia mental generalizada para os males e ansiedades que afligem a humanidade – fome, guerras, doenças, velhice, morte.” o que nos leva a entender que esses arquétipos presentes em mitos, religiões e contos de fada são essas “ansiedades” dita por Jung, que aqui denominei como “questões humanas”, as quais são inatas ao ser humano, repassadas hereditariamente.

anos, ou uma deusa de vários braços como a *Ma Durga* hinduísta, ou as *Vênus Esteatopigias* do paleolítico superior, quem sabe também as *Sheela na gig* na Inglaterra ou mesmo uma figura como a da *Virgem Maria*.

A partir desse raciocínio fica clara a particularidade com que é usada a palavra imagem quando referente ao arquétipo. O imaginário, o pensamento visual e a imagem real são todos conceitos que podem permear o arquétipo. Primeiro, o imaginário enquanto potencial criador da imagem, tanto a presente nos sonhos, quanto na construção de uma imagem para ilustrar alguma passagem mítica. O imaginário, a partir desse pressuposto, tem uma possível ligação direta na formação e construção de um conteúdo para o arquétipo.

O pensamento visual, por outro lado, pode ser entendido como a construção de raciocínio que configura os elementos do conteúdo desse arquétipo; é claro que, isso só é válido se você entende o conceito de raciocínio não ligado necessariamente ao processo racional do consciente, mas sim um termo que faça referência a formas de encadeamentos de ideias, elementos e informações. Dessa forma, o imaginário viria a contribuir na construção dos elementos da imagem, o pensamento visual na organização desses elementos dentro de um contexto de composição da imagem, e por fim a imagem real pode ser uma leitura final dessa imagem acontecendo dentro de trabalhos de arte e conseqüentemente influenciando o olhar das gerações dentro daquela determinada cultura.

Essa forma de entendimento do arquétipo facilita a compreensão do paralelo que será traçado com a produção artística da artista Remédios Varo e da Louise Bourgeois, juntamente a passagem bíblica da Virgem Maria e também o mito da Lilith. O respaldo teórico para a validade dessa relação estabelecida entre obra de arte, mito e arquétipo está no fato de que se o próprio arquétipo, como já anteriormente citado, produz mitos e ao longo da história da arte muitos foram ilustrados em obras, nos permite ver a possibilidade de que mesmo que um trabalho artístico não ilustre na sua literalidade um mito ou uma passagem bíblica, ele pode indiretamente trazer questões abordadas nessas passagens.

O intuito de escolher duas artistas do período modernista da arte é analisar sobre um ponto de vista diferente, do que comumente é feito. Olhar como uma mulher, com uma linguagem moderna da arte, vai trazer esse mundo do imaginário feminino, pensando o arquétipo, para sua produção.

Imaginário coletivo e a construção da imagem simbólica

O termo imaginário dentro do estudo da construção da imagem na psique está atrelado, como anteriormente explicado, ao potencial da mente na criação das imagens. Contudo, o termo imaginário não se limita apenas a capacidade de imaginar e construir imagens no aspecto individual. Em verdade, há muito mais sobre o imaginário do que o dicionário e o conhecimento popular dizem.

Como foi visto, o imaginário está intimamente ligado na formação dos conteúdos dos arquétipos, isso porque não só a capacidade individual da psique é dotada de produzir imagens através da imaginação, como também dentro de uma determinada cultura, essas imagens são fomentadas e partilhadas coletivamente. Jung deixa explícito que as estruturas da psique, os arquétipos, são capazes produzir mitos, religiões e filosofias. Nesse sentido, a estrutura é a mesma para todos, mas o conteúdo enquanto imagem, é distinta entre as diferentes culturas e sociedades.

Gilbert Durand, um dos importantes filósofos do imaginário, vai, a partir dessa construção teórica coloca por Jung, explicar uma outra camada de funcionamento de imagens de cunho simbólico, que podem ter caráter arquetípico e que são partilhadas dentro de um recorte de uma construção de uma sociedade e cultura específica. Essa partilha se dá no imaginário coletivo.

Sendo assim, as imagens produzidas nos mitos, passagens bíblicas, e mesmo em filosofias, não só possuem um cunho simbólico em si, como também são partilhadas pelos indivíduos daquela cultura em questão. No caso do recorte aqui proposto: a sociedade ocidental, herdeira de construções imagéticas, que atravessam a cultura judaica e cristã. Não apenas o texto de sabedoria rabínica e a passagem bíblica cristã estão contextualizados nesse recorte, mas também as duas artistas aqui, em suas criações e formações de bagagem de imagens simbólicas, também estão imersas dentro do recorte cultura-sociedade ocidental.

A proposta de traçar paralelos entre as imagens dos trabalhos das artistas da cultura ocidental com passagens de cunho mitológicos e religiosos, não serve apenas para reconhecer o possível caráter arquetípico nelas, mas também as dinâmicas das construções de imagens dentro do imaginário coletivo da sociedade ocidental, que potencializam e interferem nas construções simbólicas, que, por consequência, atravessam as relações sociais na prática da vivência dos corpos dessas mulheres artistas.

O mito de Lilith e La Tejedora Roja

O mito de Lilith se trata de um dos textos de sabedoria rabínica definida na versão jeovística, que vai trazer a história da primeira mulher de Adão. Lilith, diferente de Eva, ela não nasceu da costela de Adão, mas sim do mesmo modo que ele: do pó. No entanto o pó dela era derivado de imundices, o pó negro⁵ e fezes enquanto o dele era um pó puro. É de se ressaltar que Lilith nasceu logo após Adão, junto com os répteis e demônios no sexto dia da Criação Divina. A problemática da história tem início quando depois de consumado a relação sexual entre Adão e Lilith, ela passa a negar-se a submeter-se ao homem, questionando “por quê?” ela deveria deitar-se embaixo dele, “por que ser dominada?”. Adão, se coloca negativamente a possibilidade colocada por ela de inverterem as posições, na tentativa de estabelecer uma igualdade entre os corpos e as almas. Lilith não aceita a imposição de Adão e, portanto, se rebela. É esse o momento de ruptura, quando a mulher toma uma posição dizendo não. Adão então pede a Deus a intercessão por se sentir abandonado e com medo. Deus nesse momento tenta o diálogo, pedindo para que ela volte, “o desejo da mulher é para com o marido”, mas ela fica irredutível. Lilith e é então punida. Ela é transformada em um demônio, símbolo do pecado, condenada a um destino de sofrimento.

Alguns aspectos desse breve resumo são importantes de serem ressaltados para o entendimento com a produção artística da artista Remédios Varo e um dos aspectos do imaginário feminino enquanto fomento do arquétipo. A primeira questão é a posição a parte que é necessário ser frisado na mulher. A trama do mito não se trata de Adão ou Deus, mas sim da mulher. A mulher enquanto inferior, a mulher enquanto pecadora, a mulher enquanto questão. Toda a narrativa é construída para justificar primeiramente o motivo dela ser a protagonista, segundo o porquê ela está entre os outros dois personagens secundários em importância da trama, estabelecendo quase que uma ponte de comunicação, de causa e

⁵ Aqui cabe uma primeira reflexão da imagem da mulher retratada neste mito, a mulher é de antemão criada inferior ao homem, o que podemos apontar como uma forma de “educação” ou “ensinamento” da possível justificativa da mulher ser tratada de forma inferior, como explicado no seguinte trecho por Roberto Sicuteri: “A afirmação de que Lilith havia sido criada com pó negro e excrementos nos faz refletir. Sabemos que em hebraico o verbo ‘criar’ é semelhante ao verbo ‘meditar’, por isso é de se supor que Jeová Deus tivesse em mente a criação da mulher como uma criatura predestinada a ser inferior ao homem.”

feito. É natural, que nos atentemos à carga negativa que esse mito pode trazer ao imaginário feminino, mas, nesse primeiro momento, é importante ressaltar a mulher como arquétipo, como questão em pauta. Mesmo que nesse caso ela preencha um papel negativo, não se pode negar que ela é o foco da história.

Outro aspecto interessante para ressaltar é a necessidade de estabelecer uma função para a Lilith, a qual não é estabelecida ao homem. “O desejo da mulher é para o marido”. Essa lacuna de função da mulher para o marido é preenchida, mas não parece existir, pelo menos nesse mito em específico a outra parte, isto é, a necessidade de responder, encaixar ou definir o posicionamento do homem. Isso é interessante de se perceber, como a mulher nesse caso se encontra em termos de arquétipos, ou seja, existe uma necessidade de criar um mito para explicar, justificar e definir comportamentos para mulher.

Essa forma de leitura desse mito mostra como a mulher, nesse caso, se aproxima desse conceito de arquétipo enquanto imagem vazia. Estudar aspectos culturais do contexto em que esse mito foi construído apontam os possíveis motivos para a forma como foi construída essa imagem da mulher de forma tão negativa, inferior e pejorativa. O intuito dessa pesquisa, no entanto, é estabelecer uma aproximação dessa possibilidade arquetípica do imaginário feminino com trabalhos artísticos e não nos aprofundar nos aspectos culturais que levaram a formação desse arquétipo.

O mito Lilith foi produzido a partir da cultura judaica, que possui uma imagem da mulher enquanto ser sexual muito negativa, que está ligada a ideia de que sexo é apenas para procriação e não para o prazer. A possibilidade da mulher ter prazer e desejar tê-lo era associado ao pecado, como uma atitude próxima ao comportamento dos gentios. Portanto, o contexto leva a entender que essa imagem estaria carregada de forma negativa. De acordo com Jung, essa seria uma forma de projeção negativa da Anima⁶:

A alma acredita no conceito primitivo anterior à descoberta do conflito estética e moral. Foi necessário um longo processo de diferenciação cristã para que se tornasse claro que o bom nem sempre é belo e o belo não é necessariamente bom. O paradoxo desse casamento de ideias não era um problema para os antigos, nem para o homem primitivo. A alma é

⁶ Para Jung, existe um elemento feminino dentro do homem e um masculino dentro da mulher. No caso do homem este elemento é chamado de *Anima*, um arquétipo presente no homem, que foi influenciado na sua formação pelas vivências do indivíduo, pela sociedade e cultura. Essa imagem é então geralmente projetada nas mulheres. E aqui vale uma ressalva, como dentro da cultura ocidental judaico-cristã é patriarcal e as escrituras, mitos e textos bíblicos foram escritos prioritariamente por homens, a *anima*, seja positiva ou negativa estará projetada diretamente nesses textos.

conservadora e se prende à humanidade mais antiga de um modo exasperante. Ela prefere aparecer em roupa histórica, com predileção pela Grécia e pelo Egito. (...) Assim, desde os primórdios, o homem nascido na terra com seu sadio instinto animal está em luta com sua alma e seus demônios. Se essa alma fosse univocamente escura, seria simples. Infelizmente não é assim, pois essa mesma alma pode aparecer como um anjo de luz. Como psicopompos, e conduzi-lo até o significado mais alto, como sabemos pelo Fausto. (JUNG 1995, 38)

Partindo de uma livre análise e interpretação da obra *La Tejedora Roja*, da artista Remedios Varo, pode-se ver uma possível aproximação com essa dualidade que o arquétipo da Anima traz, assim dito na citação acima de Jung. Na obra a artista apresenta uma mulher de coloração fria azul-acinzentada, que está sentada numa cadeira e tecendo, provavelmente, uma versão de si mesma em coloração mais quente em tons avermelhados, que ganha grandes dimensões na pintura e se direciona para uma janela. Dentro da composição do quadro há outros elementos como tecidos pelo teto, fios e alguns corpos que dão a sensação de serem feitos também de tecidos. No primeiro plano existe um gato que parece brincar com um novelo de fio que desmancha a sua própria cauda. Todos esses elementos estão distribuídos na pintura como se estivessem numa espécie de cômodo, como um quarto ou sala.

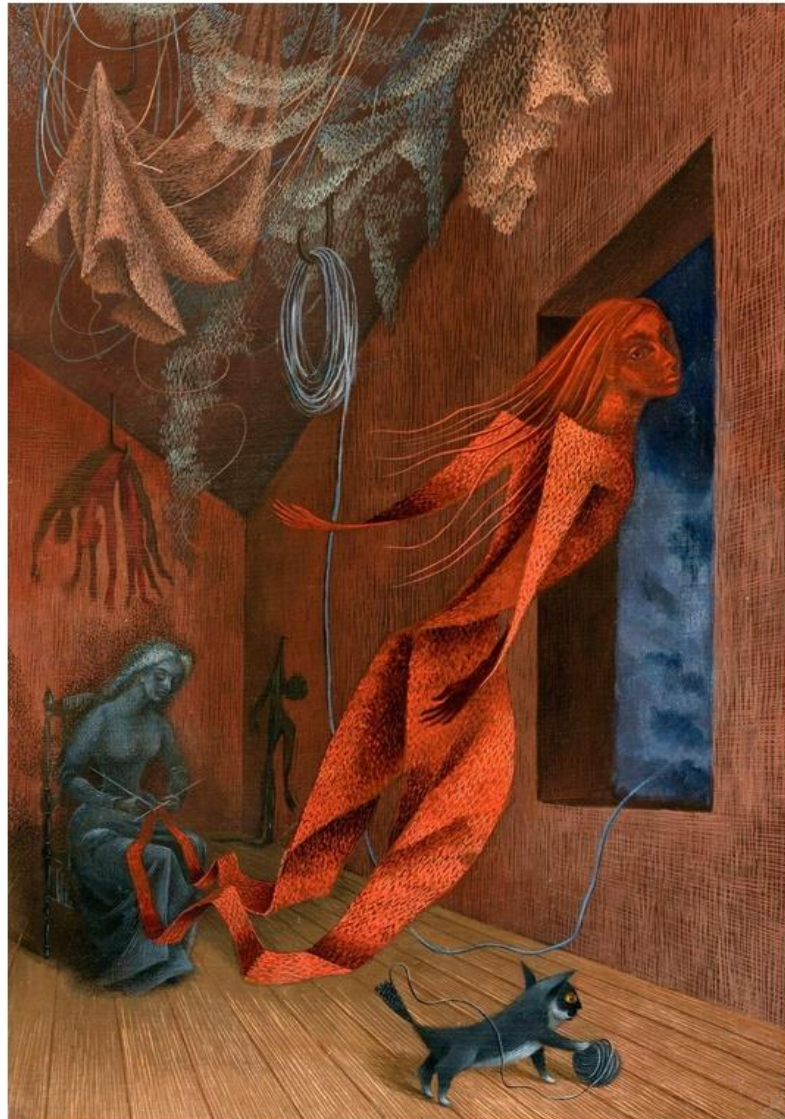


Figura 1: Remedios Varo. *La Tejedora Roja*. Óleo. 1956.

O trabalho da artista é de fato muito intrigante possuindo um mistério na forma como ela compõem todos esses elementos. Mas algumas escolhas, particularmente simbólicas e de cunho arquetípico, podem ajudar na análise e leitura da pintura. Em primeiro lugar é importante destacar como é explorada a figura feminina: a artista consegue a apresentar em um aspecto de dualidade, por um lado está deslocada para esquerda, menor em dimensão, com uma coloração fria, que dentro de todo o contexto da pintura parece mais esmaecida em relação a figura que ela mesma tece; essa figura com uma cor mais vibrante, quente, que ganha uma dimensão maior dentro da composição e também apresenta maior relevância dentro da hierarquia da tela, parece se opor a figura anterior ao mesmo tempo que está fortemente ligada a ela.

A partir do uso de recursos simbólicos para analisar essas duas figuras em particular é possível destacar a escolha das cores, a distribuição hierárquica das duas figuras e o tecer que liga a ambas. O tecer possui um caráter cultural e geracional muito importante; comumente passado como forma de conhecimento de mãe para filha, em diversas culturas. É um trabalho manual sempre relacionado ao feminino e por consequência ao frágil, o que possui coerência dentro da situação apresentada de uma figura feminina, diminuída, com uma coloração mais fria, para uma imagem amplamente difundida do que seria a mulher e a sua função social. Esses elementos são possíveis de serem encontrados em mitos que abordam a imagem da mulher, a sua função dentro da sociedade e até mesmo em ensinamentos religiosos, passagens bíblicas, que procuram mostrar o exemplo dessa ideia ligada a imagem da mulher.

Pensando uma versão do imaginário do arquétipo feminino a partir dessa breve leitura, aqui pode-se ter uma forma de projeção da anima positiva,⁷ ou seja, aquela que assim, como a cor fria, causa uma tranquilidade, segurança, previsibilidade. No entanto, Varo faz uma escolha intrigante quando conecta essa possível projeção positiva da anima com uma figura que pode ser lida como o oposto, a anima negativa, justamente com o tecer. A escolha de usar o tecer para estabelecer essa conexão é de fato muito simbólica e importante, isso porque ela coloca o tecer, uma função feminina, que seria visto como menor dentre outros trabalhos manuais,⁸ como responsável por produzir uma outra versão do feminino, maior, com uma cor

⁷ A anima é um arquétipo, o que a faz um dos aspectos do inconsciente, que tem um caráter feminino explicado na seguinte sentença por Jung: “Embora pareça que a totalidade da vida anímica inconsciente pertence à anima, esta é apenas um arquétipo entre muitos. Por isso, ela não é a única característica do inconsciente, mas um de seus aspectos. Isto é mostrado por sua feminilidade. O que não é eu, isto é masculino, é provavelmente feminino; como o não-eu é sentido como não pertencente ao eu, e por isso está fora do eu, a imagem da anima é geralmente projetada em mulheres”. Essa projeção a que o psicanalista se refere, apresenta uma dualidade muito forte, que por vezes pode aproximar-se a uma projeção negativa de caráter ruim ou outras positivas de caráter bom, assim explicado no seguinte trecho: “Com o arquétipo da anima entramos no reino dos deuses, ou seja, na área que a metafísica reservou para si. Tudo o que é tocado pela anima toma-se numinoso, isto é, incondicional, perigoso, tabu, mágico. Ela é a serpente no paraíso do ser humano inofensivo, cheio de bons propósitos e intenções. Ela convence com suas razões a não lidar-se com o inconsciente, pois isso destruiria inibições morais e desencadearia forças que seria melhor permanecerem inconscientes. Como quase sempre, ela não está totalmente errada; pois a vida não é somente o lado bom, é também o lado mau. Porque anima quer vida, ela quer o bom e o mau.”

⁸ Na sociedade ocidental, os trabalhos manuais foram sempre vistos como funções menores e de caráter essencialmente feminino. Segundo a doutora Marcia A. da Silva: “No que se refere ao artesanato, ele permanece sendo realizado por mulheres em seus lares. Essa atividade era inclusive incentivada pela Igreja, pois se constituía numa forma pedagógica de aprendizagem dos “papéis femininos”. Inclusive muitas escolas formais tinham o aprendizado em artesanato como parte de seu currículo. Dessa forma, portanto, o domínio dos chamados “trabalhos manuais” era fundamental para o exercício da feminilidade. Assim, temos muitas gerações de mulheres formadas nessa perspectiva.” (SILVA, M.A. p. 247-260)

vibrante e forte, com uma certa imprevisibilidade e, principalmente, um forte protagonismo causado pela distribuição dentro da composição hierárquica da pintura. Portanto, a figura vermelha possui as características de protagonismo, imprevisibilidade e a busca pela liberdade. O mito da Lilith, como já mencionado anteriormente, mostra exatamente essas características durante a passagem mítica. O mito se trata da Lilith, e, portanto, ela é a principal protagonista, deixando Adão e Deus em segundo plano; possui um comportamento imprevisível no momento que ela questiona Adão a respeito dele estar sempre “em cima” durante o sexo; por fim, ao questionar sobre a posição durante o coito, e querer mudá-la, ela não está sendo apenas imprevisível, mas também está buscando por uma vontade própria, uma voz, uma forma de buscar liberdade de ser e querer. Essa busca pela liberdade gera um “incomodo”, causa o clímax e a problemática dentro do enredo do mito e que é a mesma busca que Remédios Varo consegue transmitir naquele corpo de coloração quente e vibrante, que vai em direção a janela.

O processo de busca pela liberdade está muito ligado ao empoderamento.⁹ É possível perceber que ao longo da história a liberdade de ir e vir, posicionar-se, ter fala e poder escolha, sempre foi um artigo de luxo destinado a poucos e, ao mesmo tempo, sempre foi ambicionado por todos. Como exemplo histórico de valorização da liberdade e sua escassez temos Atenas, uma cidade-Estado (a pólis); naquela época o poder de fala, discussão e decisões políticas a respeito do rumo daquela pólis era direcionado apenas para homens, brancos e principalmente livres. Acreditava-se que apenas aqueles quem tinha a liberdade e não possuíam a alienação causada pelo trabalho, podiam discutir e tomar as decisões políticas necessárias. A sociedade em que Remédios Varo viveu e desenvolveu seu trabalho, são frutos de uma sociedade ocidental que herdou a lógica de funcionamento da sociedade ateniense. A liberdade que Lilith busca, assim como a personagem vermelha na tela de Varo, de certa forma problematizam e acabam “ameaçando”, o que a sociedade como um todo construiu como conteúdo limitante de imagem, função social, para este arquétipo.

⁹ O empoderamento, um termo que vem sendo muito usado nos tempos modernos, principalmente pela corrente feminista, consiste no ato de a mulher empoderar-se no sentido de permitir-se a busca pela própria liberdade; esse é um exercício social de buscar e reconhecer a sua própria emancipação social, que lhe permite ter voz, ter o poder de escolha e por fim o poder de decisões.

A partir do momento que Remedios Varo traz uma figura feminina que tece a sua própria imagem, escolhendo cores e uma composição hierárquica, que reforçam ainda mais essa busca pela liberdade, ela coloca em xeque a construção limitante social para a imagem do arquétipo feminino. A artista consegue construir uma imagem de cunho artístico que reflete sobre esses limites e coloca a figura da mulher como algo que transcende e pode alcançar a liberdade. Diferentemente do mito, na qual Lilith é punida por se dar a essa possibilidade, Varo não o faz. A pintora possibilita uma nova construção de imagem do feminino, uma imagem em que a mulher se empodera ao buscar por sua liberdade.

Jung afirma em seu livro *Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo*: “os arquétipos criam mitos, religiões e filosofias que influenciam e caracterizam nações e épocas inteiras”, o acesso ao estudo dos arquétipos se dá na própria manifestação desses e, assim, o trabalho da artista Remedios Varo como o do mito de Lilith nos permitem um certo acesso e uma possibilidade de estudo, pesquisa e entendimento. A artista entende essa nebulosidade para com o acesso desse conteúdo dos arquétipos:

Apesar do interesse inicial de Varo pelo surrealismo, ligado às teorias freudianas do inconsciente e a sua relação com os sonhos, ela parece caminhar em direção aos conceitos junguianos sobre os arquétipos e o inconsciente coletivo, sua relação com os mitos, tornando seu trabalho mais próximo do Realismo Fantástico desenvolvido na pintura por um grupo de artistas vienenses nos anos 1940. (LOUSA; MIKOSZ, 2020, 1800).

A partir desse raciocínio fica claro que não se trata da construção de uma afirmação em seu trabalho, mas sim o ato de colocar uma dúvida, trazendo a possibilidade de desconstrução do limitante social imposto as mulheres. Assim como nunca haverá a possibilidade de um acesso conciso e preciso ao arquétipo que constrói a figura feminina, apenas possíveis nuances do mesmo, seja pelos mitos, ou pelos próprios trabalhos de arte. Varo entende esse fato e deixa essa pergunta, traz uma possibilidade tanto leve e volátil do arquétipo quanto a figura feminina em tons azulados acinzentados, que parece flutuar.

A Virgem Maria e Maman

Assim como Remédios Varo traz a figura feminina para a pintura, fazendo uso do imaginário e conhecimento universal do tecer, relacionado ao feminino e explorando essa questão em seu trabalho, Bourgeois também o faz ao seu modo. O icônico e conhecidíssimo trabalho “Maman” vai se apropriar desse mesmo imaginário, que já faz parte de um conhecimento de cunho coletivo; no entanto, para Bourgeois seus trabalhos são declaradamente autobiográficos, inspirados especialmente nas vivências de sua infância. Como ela própria afirma “toda a minha obra nos últimos cinquenta anos, todos os meus temas, foram inspirados em minha infância. Minha infância jamais perdeu sua magia, jamais perdeu seu mistério e jamais perdeu seu drama” (BOURGEOIS apud RIVERA, 2011, p.4).



Figura 2: Louise Bourgeois. *Maman*. 1999.

Louise Bourgeois tinha plena consciência do processo de rememoração da sua infância dentro do seu processo de produção. A artista dedicou-se durante muitos anos de sua produção como artista visual o estudo da psicanálise freudiana, o que deixa claro que suas escolhas de cunho fortemente simbólico, em seus trabalhos, não foram pensadas e trabalhadas exaustivamente antes de serem colocadas em prática. O trabalho *Maman* - mãe,

traduzindo para o português - pode ser um exemplo que problematize justamente essa questão; ele se trata de uma escultura, que representa uma espécie de aranha, com cerca de 10 metros de altura e 10 toneladas em bronze, aço e mármore. A escultora ao falar deste trabalho em específico carrega sua fala com uma certa dosagem de ironia, ao tentar explicar ou até mesmo justificar o motivo de chamar aquele trabalho de “mamãe”: “Porque minha melhor amiga era a minha mãe e ela era deliberada, inteligente, paciente, calma, razoável, delicada, sutil, indispensável, pura, e tão útil quanto uma aranha” (BOURGEOIS apud MOMA, 2016).

A mãe de Bourgeois era de fato uma tecelã, o que traz uma primeira relação entre a imagem da aranha e a imagem da mãe da artista. Ao mesmo tempo, que alguns livros e estudos culturais apontam a aranha como um símbolo da grande mãe, falando acerca dessa relação com a própria tecelagem.

Considerada a grande mãe, a criadora cósmica e a senhora e tecelã do destino, a aranha é dedicada à fiação e à tecelagem, representando assim, um símbolo da divindade interior bem como do narcisismo; pois, por outro lado, contém em seu símbolo, a obsessão pelo centro, como acontece na simbologia da teia que tece. Nesse ínterim, na psicanálise, a aranha que no centro absorve grande introspecção, simboliza o ser narcisista. (CHEVALIER J., CHEERBRANT A., 1999, 72)

É muito difícil, ou até mesmo quase impossível não gerar um estranhamento entre a fala da artista e a imagem da aranha construída pelo trabalho. Esse estranhamento pode ser resultado de um imaginário da aranha negativo, relacionado ao medo, inclusive por ela ser uma predadora e o mundo do cinema ter explorado esse imaginário. E aqui, cabe talvez colocar a fala da Bourgeois como proposital em causar esse primeiro estranhamento, pois ela, a artista, é fruto dessa sociedade ocidental, que carrega um imaginário de mãe, construído a partir da imagem da Virgem Maria, pela Igreja Católica. E esse imaginário da Virgem Maria, que coloca apenas questões positivas, boas, de uma mãe que tudo supre a seus filhos, que é encarregada verdadeiramente de criar, educar e gerar em seu papel de modo apenas positivo.

A igreja católica constrói essa imagem de mãe “perfeita”, que recebe a missão cuidar, criar e educar o futuro salvador da humanidade, Jesus Cristo. Ela o faz com êxito, sem cometer erros durante sua missão como mãe, servindo como um verdadeiro exemplo de como uma mãe deve ser e se portar enquanto mãe. Assim como a Virgem Maria uma mulher deve querer

essa missão, transformando-a como centro de sua vida, ao mesmo tempo que aceita que “toda honra e toda gloria” será sempre, apenas e exclusivamente de seu filho “nosso senhor”.

Então disse Maria "Minha alma anuncia a grandeza do Senhor. O meu espírito está alegre por causa de Deus, meu Salvador. Ele lembrou de mim, sua humilde serva! De agora em diante, todos vão me chamar de mulher abençoada, porque Deus Poderoso fez grandes coisas por mim. O seu nome é santo, e ele mostra sua bondade a todos os que temem em todas as gerações. Deus levanta sua mão poderosa e derrota os orgulhosos com todos os planos deles. Derruba dos seus tronos reis poderosos e põe os humildes em altas posições. Dá fartura aos que têm fome e manda os ricos embora com as mãos vazias. Ele cumpriu as promessas que fez aos nossos antepassados e ajudou o povo de Israel, seu servo. Lembrou de mostrar sua bondade a Abraão e a todos os seus descendentes, para sempre". (LUCAS 1:46-55)

Essa fala que enfatiza a gratidão de servir e ter a oportunidade de dedicar toda sua vida para amar, criar e cuidar do salvador, vai de encontro com essa imagem de uma mãe perfeita na fala da artista. E talvez, uma possibilidade de leitura do trabalho *Maman* da Bourgeois seja esse contraponto entre o resultado da construção social e cultural do ocidente do arquétipo da grande mãe e o resultado problemático que é na realidade social, entre uma imagem que se propõe e se espera e aquilo que verdadeira ocorre por conta dessa tamanha expectativa.

Considerações finais

A partir das análises construídas entre o mito de Lilith e a obra *La Tejedora Roja* de Remedios Varo e a passagem bíblica a respeito da Virgem Maria e a obra *Maman* de Louise Bourgeois, é possível ver que existe uma forte influência da cultura durante o processo de construção dos trabalhos das artistas. Assim como foi construído, exemplificado e mostrado ao longo da pesquisa, é exatamente nesta influência do “imaginário feminino” - construído pela própria cultura - é que existe essa possibilidade de atravessamento de uma possível manifestação dos arquétipos dentro dos trabalhos das artistas - a partir de uma forma particular e específica para aquela cultura e sociedade das quais as artistas estão contextualizadas, já que o próprio conceito de arquétipo é universal e necessariamente vazio,

manifestando-se em construções de imagens de formas diferentes de acordo com cada cultura e sociedade.

As artistas naquele sentido, conseguem chegar a essa forma de “imaginário feminino”, que está inevitavelmente atravessado pelo arquétipo - seja o arquétipo anima, que se trata em sua essência de uma projeção da mulher; seja o arquétipo da grande mãe, que se trata em essência, também, da projeção da figura materna. Varo e Bourgeois conseguem perceber que as imagens são em princípios construções e trazem uma possibilidade outra. Uma outra imagem, nova leitura da mulher, enquanto indivíduo e enquanto mãe.

Particularmente no caso do trabalho da Bourgeois, pode até causar um primeiro estranhamento que por consequência pode se pensar em um antagonismo – entre a imagem essencialmente boa e provedora da mãe, em contrapartida a imagem da aranha que por cultura popular tem-se essa relação de medo e a relação ao mal – que problematiza essa forma limitada em que foi construída dentro da cultura e por consequência no imaginário daquele coletivo, do que se espera de um comportamento da mãe, figura materna. E no caso da artista Remedios Varo existe esse mesmo ato de problematizar uma imagem limitante, que é fruto dessa construção cultural; mas, especificamente pensando a função da mulher enquanto indivíduo, que pode permitir-se esse poder de fala e de busca pela liberdade.

Assim como citado no começo da pesquisa “os arquétipos criam mitos, religiões e filosofias que influenciam e caracterizam nações e épocas inteiras” (JUNG 1995, p.79), fica claro como é forte esse atravessamento da construção das imagens que a cultura cria para com a sociedade e como elas são resultados de uma necessidade de existência imposta dos arquétipos para as culturas – assim, deixando claro o quão forte e enraizadas estão essas imagens na sociedade.

Por fim, é possível concluir a respeito do lugar desafiador de existência das artistas, que ainda assim conseguem propor uma nova perspectiva de imagem para a mulher. Elas vivenciam e sofrem as imposições culturais e sociais, agregando um valor de ordem cultural, histórico e social ainda maior ao trabalho de ambas artistas.

Referências

- A BÍBLIA. **A Canção de Maria**. 1:46-55. FA Editoração Eletrônica. 2008. Novo Testamento.
- AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas, São Paulo. Papirus, 1993.
- CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces**. São Paulo: Editora Pensamento, 2013.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- FERREIRA, Raquel S. F. T. da Silva. **O trabalho autobiográfico de Louise Bourgeois e o discurso autobiográfico filosófico**. Lisboa: FCSH, 2014.
- JUNG, Carl G. **O Homem e seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2016.
- JUNG, Carl G. **Os Arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- LOUSA, Teresa e MIKOSZ, José Eliézer. **Imagens Do Exílio: A Pintura Esotérica de Remedios Varo**. Anais do 29º Encontro da ANPAP – Dispersões. Goiânia, 2020. Disponível em http://anpap.org.br/anais/2020/pdf/Teresa_Lousa_e_Jose_Eliezer_Mikosz_ANPAP_2020_ArtigoFinal-167.pdf - Acessado em 17/11/2021.
- MIKOSZ, José Eliézer. **A Arte Visionária e a Ayahuasca: Representações Visuais de Espirais e Vórtices Inspiradas nos Estados Não Ordinários de Consciência (ENOC)**. Florianópolis: UFSC, 2009.
- NEUMANN, Erich. **A Grande Mãe Um estudo fenomenológico da constituição feminina do inconsciente**. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.
- SICUTERI, Roberto. **Lilith a Lua Negra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022.

O EDITOR NÔMADE: O PROCESSO DE EDIÇÃO DE VÍDEO ENQUANTO PRÁTICA COREOGRÁFICA PERMEADA POR UMA LÓGICA DA ERRÂNCIA

Iago Roger Giehl¹

Rosemeri Rocha da Silva²

RESUMO: Pensar a edição de vídeo como um processo coreográfico pode ampliar o processo do editor e trazer novos modos de olhar para essa ferramenta. A interdisciplinaridade de assuntos de diferentes campos das Artes permite novos olhares que podem transformar e ampliar a noção de alguns de seus processos. A partir de uma lógica da errância, de um editor enquanto nômade no seu processo, esse artigo busca um olhar sobre a edição enquanto modo coreográfico. O que pode mudar no seu processo e conseqüentemente no seu resultado, se trabalhar as imagens enquanto frases coreográficas? Esse artigo busca refletir e possibilitar esse olhar entrecruzado dessas práticas artísticas.

Palavras-chave: Edição; Coreografia; Criação.

THE NOMADIC EDITOR: THE VIDEO EDITING PROCESS AS A CHOREOGRAPHIC PRACTICE PERMEATED BY A LOGIC OF WANDERING

ABSTRACT: Thinking the video editing as a choreographic process can expand the editor's process and bring new ways of looking at this tool. The interdisciplinarity of subjects from different fields of the Arts allows new perspectives that can transform and expand the notion of some of its processes. From a logic of wandering, of an editor as a nomad in his process, this article seeks a look at editing as a choreographic mode. What can change in the process and consequently in the final result, if you work with images as choreographic phrases? This article seeks to reflect and enable this intertwined look at these artistic practices.

Keywords: Editing; Choreography; Creation.

¹ Mestrando em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual do Paraná/Campus de Curitiba II – PPGARTES. Bacharel e Licenciado em Dança pela mesma instituição. E-mail: iago.giehl@hotmail.com

² Doutora e Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Docente do colegiado do curso de Licenciatura e Bacharelado em Dança desde 1996 da Universidade Estadual do Paraná/FAP, atualmente diretora do Centro de Artes. Faz parte do colegiado do Mestrado Profissional em Artes. Coordena o Grupo artístico e Projeto de Extensão: UM - Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da UNESPAR. E-mail: rosemeri.rocha@unespar.edu.br

Introdução

Dentro do campo das Artes, principalmente quando se fala de processo de criação, são diversos os caminhos que podemos seguir, e dentro de cada segmento das artes, seja no cinema, na dança, na música e/ou nas artes visuais, informações em áreas específicas existem e nos contam sua história, formas de pensar e modos de fazer. Mas focando numa interdisciplinaridade, os assuntos podem se conversar e refletir em diferentes modos de fazer, a partir do diálogo destes pensamentos diferentes.

O presente artigo vem refletir num possível encontro entre o modo de um coreógrafo pensar numa coreografia, com o modo de um editor editar seu vídeo, permeados por uma lógica errante e nômade de criar e desenvolver seu trabalho. Essa lógica está atrelada a uma criação a partir da experimentação, descobrindo seu discurso durante a criação, e que será aprofundado ao longo do artigo. Trabalhar a edição com um pensamento coreográfico pode ser um diferente modo de se pensar edição de vídeo. Essas informações podem colaborar e trazer novas perspectivas desse olhar.

Segundo Macedo (2016), o entendimento de *coreografia* além de não ser mais pautado apenas em pesquisas e discussões em Dança, também não possui uma definição específica que abrange apenas um único pensamento ou modo de se fazer, uma vez que na noção contemporânea de Dança, não se segue um padrão ou ideal para isso. “A confusão que se nota hoje é que coreografia entendida como dança, possivelmente, refere-se a uma dança partiturizada que, numa leitura superficial, seria a execução de passos memorizados” (MADECO, 2016, p. 62). Seu entendimento já não sustenta mais apenas seu significado etimológico da palavra de “escrita da dança”. Como traz Schulze (2008, p. 9), “assume-se que as diferentes definições do termo coreografia tendem a estar ligadas a gênero, metodologias específicas, períodos históricos e contextos locais”. Assim, entende-se que quando se trata de coreografia, estamos falando além de passos ordenados, mas sim de modos de criar, decisões e escolhas que são relativas a algum criador específico, dentro dos seus trabalhos e pensamento.

Coreografia pode ser pensada como um mapa de pensamento, como uma ordem de composição, seja ela definida previamente ou ao acaso dentro de uma ideia. Pode ser princípios, movimentos e ter uma ordem que é planejada previamente, ou também a partir

da improvisação, com os elementos que se tem. Na Dança, é fácil visualizar em coreografias que propõe uma ordem de movimento, geralmente já codificadas, como é o caso do *ballet*. No cinema, também é possível pensar na coreografia com registros visuais (seja ele de corpos em movimento ou outros elementos visuais), inclusive desenvolver um vídeo/filme entendendo seus cortes e edições como uma coreografia.

Importante ressaltar que processo de construção de coreografia segue o método de cada criador, com sua metodologia específica, seja ela como for, numa linha cronológica, numa narrativa, ou na junção de imagens sem uma ordem específica, mas que faça sentido para quem está criando. Aqui neste trabalho, busca-se abrir caminhos para as possibilidades da criação coreográfica através do vídeo, permeado por uma ideia nômade na criação e coreografar com o material que se tem. Aqui traz o corpo em movimento nos registros que se possui, mas pode-se entender sem ter o corpo em movimento.

Outro conceito que permeia e ajuda a elaborar este pensamento do editor nômade, que se relaciona com esse fazer, seja ele do corpo criando e também da criação com o vídeo, é o conceito de performatividade, que a autora Jussara Setenta (2008) traz como um modo de estar e se relacionar com o que se faz, focando nas diversas relações que se cria, assim estar em constante movimento com as possíveis inquietações geradas por através do modo de estar no mundo. Enquanto o editor cria, cada tentativa, novas mudanças e possibilidades surgem. Questões e pensamentos vão se transformando com o seu fazer e consequentemente a personalidade do editor vai aparecendo na construção coreográfica do vídeo.

Seja o corpo no vídeo, seja o corpo do editor em relação com o que se cria, “o corpo é o foco primordial e indispensável para se pensar/estar o/no mundo.” (SETENTA, 2008, p.84). É a partir do corpo em movimento, em relação com o que se cria, que se enuncia sua fala, na relação com os elementos que possui, com o que se problematiza, se soluciona e cria novos problemas, que se produz o discurso, e assim, a coreografia. Um conceito atrelado a essa ideia e que também atravessa os pensamentos dessa pesquisa, é o entendimento do Corpo Propositor, trazido por Rosemeri Rocha (2013) na sua tese de doutorado, onde entende-se que o corpo já é uma proposição de si mesmo que parte das potências anatomofisiológicas do próprio corpo, dentro de um contexto corporal-biológico-cultural. “O corpo propositor e seus impulsos geradores de movimento potencializam a forma humana, fazendo dela uma proposição de corpo, de ideia, de dança e de vida” (SILVA, 2013, p. 64).

Através da curiosidade e do que é sentido pelo e no corpo, aqui especificadamente do editor no processo de coreografar/editar o vídeo, que é possível potencializar e criar um discurso com o material disponível. Suas sensações vão problematizar relações e configurar soluções, criando seu discurso performativo desta edição.

É nessa experiência sensória que o CP transita entre as várias percepções que vivencia, como as sensações no momento, os pensamentos que aparecem, as vontades, a memória que vem à tona, enfim, não só a percepção dos aspectos anatomofisiológicos, mas também de todos os aspectos que fazem parte deste corpo. (SILVA, 2013, p. 66)

O Corpo Propositor gera um discurso performativo que abre caminhos para olhar para o fazer e perceber que sua relação está nas possíveis soluções que são necessárias para se manter o seu fazer-dizer, a qual se dá e está no presente momento da criação.

E mesmo que, numa ideia nômade de edição discutida nesse artigo, ressalto que o fazer artístico através do olhar da performatividade permite que todo o seu enredo esteja conectado de forma coerente, pois o fazer leva a um enunciado específico, mas que se relaciona com todo o ambiente do indivíduo criador. “A performatividade promove a correlação indissociável entre o que se faz e o que se diz – dizer o que faz, fazendo o que diz” (SETENTA, 2008, pg. 84). Por se fazer no presente e tendo aqui o corpo e coreografia como assunto, o fazer sempre será atualizado/reconfigurado na sua ação de edição. Pensar performatividade reconfigura os limites das possibilidades do coreografar e pode potencializar o seu discurso. Diferente de alguns modos de se fazer dança, aqui não existe uma linguagem de passos a serem editadas ou colocadas em ordem para se entender enquanto coreografia, mas sim, “espaços de passagem, de trânsito, e de movimentos para cada situação específica” (SETENTA, 2008, p. 86).

Para isso, a questão que permeia esse trabalho é de como um editor pode pensar seu processo coreográfico como prática nômade, que vai investigar o seu trabalho, e criar significados e coreografar seu vídeo. Coreografar porque irá criar movimento e sequências de um corpo em movimento, e de suas imagens em movimento (e também velocidades, planos, cores diferentes). Abrir possibilidades para enxergar essa criação, sem necessariamente fechar numa conclusão fixa final.

A partir da ideia e pesquisa de Karen Pearlman (2009)³, que traz seu olhar para o vídeo e uma relação com o modo de criar de um coreógrafo, do conceito de performatividade por Setenta (2008) e a partir de ideias e de uma lógica de errância e de um ser nômade, pretendo analisar uma obra de autoria própria chamada *Mobilidade Imóvel*⁴, buscando visualizar essa possibilidade de edição e assim talvez contribuir com um modo de olhar este processo do vídeo.

Edição de vídeo enquanto processo coreográfico

Para abranger essa reflexão, trago o olhar que a autora Dra. Karen Pearlman⁵ traz em seu livro *Cutting Rhythms – Shaping the Film Edit*, sobre a relação da construção de um vídeo (ou um filme), a partir do processo do editor, que seleciona e manipula o tempo das cenas, trajetórias e ritmo da obra. A autora relaciona esse processo com a experiência de coreógrafos de Dança, onde através dos movimentos do corpo produzem sentidos, mas também podem reconfigurar ações, moldar intenções e assim criar novas perspectivas a partir de um mesmo movimento.

No que diz respeito à construção de movimento da Dança e a produção de movimento pelo coreógrafo, a “coreografia é a arte de manipular o movimento: fraseando seu tempo, espaço, e energia em formas e estruturas afetivas.” (PEARLMAN, 2009, p. 23, tradução minha)⁶. É através de frases coreográficas que o coreógrafo irá falar sobre seus assuntos e interesses na sua obra. Nessa composição ele irá estudar os movimentos e suas intenções, no intuito de refinar os sentidos e energia da sua construção. “Então, quando assistimos uma

³ PEARLMAN, Karen. *Cutting Rhythms: shaping the film edit*. Oxford: Focal Press, 2009.

⁴ Disponível em <https://youtu.be/Ou5l7XQ9A4o> <Acesso em 28/08/2020>

⁵ É escritora, diretora e editora de produções cinematográficas. Pesquisa e escreve sobre a cultura do cinema, histórias de filmes feministas, cognição distribuída e processos criativos. É professora de Produção e Prática do Filme (*Screen Production and Practice*) na *Macquarie University*, no Departamento de Mídia, Música, Comunicação e Estudos Culturais. Autora de *Cutting Rhythms*, além de outras publicações de livros e artigos acadêmicos veiculados em diversas revistas internacionais. (<https://researchers.mq.edu.au/en/persons/karen-pearlman>).

⁶ Original: “*Choreography is the art of manipulating movement: phrasing its time, space, and energy into affective forms and structures.*”.

dança, vemos movimento, mas entendemos seu significado pelas expressões de seus elementos invisíveis de tempo e energia.” (PEARLMAN, 2009, p. 27, tradução minha)⁷.

No processo de criar uma sequência coreográfica, com frases, ideias ou impulsos para uma coreografia, o coreógrafo irá testar e criar dinâmicas no corpo que, dentro das suas experiências prévias com o corpo e movimento, se aproxime do que se quer falar. No desenvolver desse processo, muitas vezes ele irá reconfigurar alguns movimentos, com o intuito de aprimorar seu sentido. Essa reconfiguração, que aqui podemos chamar de edição de movimento, pode ser feita de diversas formas. Pode se alterar o movimento, o tempo de duração, a intenção do movimento, a velocidade, a espacialidade, e afins, até encontrar a melhor maneira de conduzir suas informações. Pearlman (2009, p. 31, tradução minha) diz que “O coreógrafo conecta os fragmentos em frases e, ao fazer isso, projeta seu fluxo temporal, organização espacial e ênfase. No filme, a conexão e a modelagem de fragmentos em ritmos são feitas pelo editor.”⁸ A organização espacial e o fluxo de imagens, junto com seu tempo, são pontos importantes de se observar nessa construção, tanto coreográfica, quando do vídeo.

Assim como o coreógrafo, o editor também realiza esse processo com as cenas/vídeos que ele conduz. Seja o que estiver em cena, o tempo disponível, velocidade, foco, será construído pelo editor, para dar sentido. Qualquer pequena mudança pode alterar o sentido todo de uma cena, e trazer outro significado para quem assiste. Como traz Pearlman (2009, p. 27, tradução minha):

Se aplicarmos isso à edição, poderíamos dizer que, assim como os coreógrafos, os editores moldam as trajetórias de movimento em tomadas, cenas e sequências, as transições de movimento entre as cenas. Como coreógrafos, os editores trabalham com a dinâmica temporal e espacial do movimento para criar um fluxo de imagens em movimento que carregam significados. E, assim como os coreógrafos, os editores muitas vezes descrevem essa forma como uma “mudança de um único componente pode afetar toda a rede dos elementos interagentes.”⁹

⁷ Original: “So, when we watch dance, we see movement, but we understand what movement means by how it expresses the invisible elements of time and energy.”

⁸ Original: “The choreographer connects the fragments into phrases and in doing so designs their temporal flow, spatial organization, and emphasis. In film, the connecting and shaping of fragments into rhythms is done by the editor.”

⁹ Original: “If we apply this to editing, we could say that, like choreographers, editors shape the trajectories of movement across shots, scenes, and sequences, the transitions of movement between the shots. Like choreographers, editors work with the temporal and spatial dynamics of movement to create a flow of moving

Pode-se notar que com esse desenvolver da edição, as cenas e os fragmentos desses movimentos é o que cria as frases. Aumentar sua ênfase, diminuir, mudar as direções de cena, a velocidade, suas formas, vão construir os fluxos dinâmicos da cena. E assim, o movimento, tanto do que está presente em cena, quanto o modo como é feita a edição e sua transição, vão transformar o conteúdo emocional da história.

Analisando o contexto de cada obra, possivelmente conseguiremos identificar o conteúdo emocional e dramático de sua história baseada no seu contexto, mas as sensações virão exatamente pelos movimentos em cena, que nos trazem informações não necessariamente claras no decorrer do seu tempo e acontecimento, mas ajudam a formular hipóteses de acontecimentos em cena. Quanto mais exercitada a prática de edição, possivelmente melhor será a capacidade de dar as informações necessárias para entender e criar sentidos, seja ela através de sons, imagens, movimentos.

Isso é importante porque não passamos por um processo consciente em nossos pensamentos para entender o sentimento que estamos vendo. Sentimos com ele, usamos nossos neurônios-espelho e nossa capacidade de empatia cinestésica para captar diretamente a pulsação do movimento. Quando uma frase de movimento é coreografada satisfatoriamente por um editor, ela nos dá as informações cinestésicas que a história requer.” (PEARLMAN, 2009, p. 34, tradução minha).¹⁰

A autora desse livro apresenta, como análise de comparação o modo de criação entre Dança e Edição de Vídeo, duas possibilidades, sendo uma delas a construção do coreógrafo, onde a intenção é a reprodução no modo que ele organizou (no caso do vídeo, o diretor passa as instruções e pontos marcantes/importante para o editor realizar, e ele deve seguir essas instruções). A outra forma, que mais se aproxima das exemplificadas nos processos descritos posteriormente, é onde a construção está na problemática gerada para resolver no corpo, e com ela o coreógrafo/editor irá construir toda a organização temporal, espacial e assuntos em destaque. Mas aqui neste artigo ao invés de construída no corpo humano como coreografia, será construída na edição do vídeo.

images that carries meaning. And, just like choreographers, editors will often describe the way a “change to a single component can affect the entire interacting network of elements.””

¹⁰ Original: “This is important because we don’t go through a conscious process in our thoughts to understand the feeling we are seeing. We feel with it, we use our mirror neurons and our capacity for kinesthetic empathy to grasp the pulsation of the movement directly. When a movement phrase is satisfactorily choreographed by an editor, it gives us the kinesthetic information the story requires.”

Princípios da errância enquanto possibilidade de criação

Primeiramente, entende-se que o conceito de errância se encontra dentro de um contexto urbano, relacionado com a cidade e sua arquitetura. Mas para este trabalho, busco por uma experiência errática, que como traz Jacques (2012)¹¹, pensada como uma ferramenta, seria um distanciamento do que se é comum, em busca de uma condição de estranhamento. Mesmo relacionada com o caminhar na cidade, os espaços arquitetônicos, a intervenção urbana, não é este o lugar que pretendo trazer, mas sim o caminhar como ideia de desenvolver, de processo, como uma experiência de edição, quase como um editor errante, ou um editor nômade, que se põe assim no seu processo.

A errância é entendida como um caminhar/deslocar sem rumo, sem previsibilidade ou lugar pra chegar. O nômade, ou nomadismo, é um deslocar constante entre um lugar e outro, que diferente da errância, se permite voltar/retornar para algum lugar, circular por lugares conhecidos, ter ideia das rotas, mesmo sem saber onde se vai chegar. (JACQUES, 2012).

O errante, digo o editor como errante, irá no seu processo “Lidar com o imprevisível, experimentar e deixar ao desconhecido o papel de guiar o caminho” (ARAÚJO; PORPINO, 2017, p. 366).¹² Ele irá com a sua atenção, curiosidade, e sensibilidade formular possibilidades da construção do vídeo, percebendo que sentidos ele pode abrir para seus projetos. A errância será entendida como um mote, um caminho metodológico para olhar a edição. Entenderá enquanto um procedimento de manipulação de imagens, a partir da sua percepção e informações geradas pela junção e alteração das imagens.

[...] a errância exige uma espécie de atenção do seu praticante, um estado consciente que lhe permita se imergir na vivência de forma atenta para perceber os sentidos atribuídos aos espaços, durante todo o tempo e modificá-los também. (ARAÚJO; PORPINO, 2017, p. 367)

¹¹ JACQUES, Paola Berenstein. *Elogio aos errantes*. Salvador: EDUFBA, 2012.

¹² ARAÚJO, Janine Leal; PORPINO, Karenine de Oliveira. A construção do espaço pelos significados: a improvisação enquanto errância. *Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança*. Natal: ANDA, 2017. p. 365-379

Segundo o que trazem as autoras Araújo e Porpino (2017, p. 369), “a errância pode ser entendida como o princípio do nomadismo, este que seria uma especialização do erro”. Esse nômade relaciona o espaço já mapeado, para nele retornar e assim entender suas possibilidades. O nômade, poderia ser um especialista errante. E assim, o nômade iria agir através do “preenchimento de significados, apegada ao percurso, que vê no caminhar um instrumento estético capaz de modificar espaços urbanos ainda visto como estruturas úteis.” (ARAÚJO; PORPINO, 2017, p. 370).

Pensando no sentido urbano, o nômade “faz prevalecer as vivências e apropriações dos seus devidos atalhos para criação de um espaço novo, mesmo que este permaneça fisicamente intacto.” (ARAÚJO, PORPINO, 2017, p. 370). Relacionando com o processo de edição de vídeo, o editor, como um nômade em seu processo, irá compor sua história com o que ele já possui, mantendo o que se tem, e apenas editando ordem, tempo, velocidade do que existe. E enquanto ele edita, ele experimenta essa edição e constrói no seu tempo, o seu sentido.

Para que ele consiga fazer essa edição e agir como um editor errante, seria necessário agir com lentidão, para que ele possa talvez aguçar seus sentidos nos processos, e assim não criar uma relação superficial. Será necessária uma relação não líquida¹³ (BAUMAN, 2007)¹⁴, onde ele vai permitir se adentrar nas camadas da edição e criar sua composição. Ele vai “ouvir, sentir, experimentar, errar, se perder em significados de uma forma diferenciada do que seria caminhar” (ARAÚJO, PORPINO, 2017, p. 372)

É possível dizer que:

Assim como o nômade desenvolveu a capacidade de construir um mapa próprio a cada instante, fazendo da geografia uma mutação contínua a transformadora do território com base no percurso simbólico do seu deslocamento (CARERI, 2013 *apud*. ARAÚJO, PORPINO, 2017, p. 373).

¹³ O conceito de Líquido para Zygmunt Bauman reflete na velocidade das transformações e relações do mundo. A passagem da fase ‘sólida’ da modernidade para a ‘líquida’ - ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. (BAUMAN, 2007, p. 7)

¹⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Tempos Líquidos*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. 119 p.

A edição nômade se faz de forma processual, para estar sempre em transformação, mediante a necessidade e sensibilidade do editor. Nesse processo de edição, se permite a possibilidade de errar conscientemente, mas sabendo que é possível reconfigurar até os significados anteriores. Esse errar voluntário permite novas perspectivas ao olhar o que surge nesse erro.

Para isso, “só é possível sentir as condições atuais que levarão ao erro proposital quando se é capaz de aventurar-se em territórios desconhecidos e permitir-se sentir o que é incerto” (TUAN, 1983, *apud.* ARAÚJO; PORPINO, 2017, p. 374), em tempo lento, para aprofundar sua relação e sua vivência da edição.

Ao editar nesse processo errante, cada edição de frase criada, vai criando significado no que já se tinha, durante seu processo. O ato de editar pensando como uma Dança vai construir um novo espaço. O seu novo significado vai se dar pela organização de forma diferenciada do que já se tinha.

Mobilidade imóvel – o processo acontecendo

*Mobilidade imóvel*¹⁵ é um trabalho autoral realizado no primeiro semestre de 2020, permeado por discussões e assuntos da matéria “Mediações Educacionais em Artes na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que foi lecionada pela Prof. Dra. Andréa Sério, no primeiro semestre de 2020, no Programa de Pós-graduação em Arte, da Universidade Estadual do Paraná onde foi abordado assuntos como afeto, alteridade, *unwelt* e deficiência como condição, entre outros assuntos relacionados. Durante a sua execução, a edição aconteceu no intuito de experimentar a ideia de um editor nômade e que entende a lógica da errância como parte do seu processo criativo.

¹⁵ GIEHL, Iago. *Mobilidade imóvel*. 2020. (5m56s). Disponível em <<https://youtu.be/Ou5I7XQ9A4o>>. Acesso em: 28 jan. 2020



FIGURA 1 – Capa de divulgação do trabalho *Mobilidade imóvel*, de Iago Giehl. Acervo pessoal.

Contextualizando o corpo nesse processo, a movimentação acontece a partir de memórias de 2017, quando fui submetido a uma cirurgia, onde para realizar o procedimento, eu tive que tomar uma anestesia local que fez com que não sentisse meu corpo do quadril pra baixo, além da anestesia geral que me pôs a dormir durante o procedimento. Mesmo depois da cirurgia, quando acordei, os efeitos anestésicos ainda existiam, fazendo com que mesmo consciente, eu não conseguisse mover meus membros inferiores.

Tentei experienciar aquele momento com respeito, e tentando gravar aquelas sensações em mim. Por poucos instantes, senti minha *Umwelt*¹⁶ alterada, e me vi nas palavras de Jorge Albuquerque quando ele diz que “a realidade é aquilo que não depende de você, mas que pode se forçar sobre você, quer você queira ou não” (INSTITUTO TOMIE OHTAKE, 2015).¹⁷ Naquele breve tempo, entendi um pouco o peso do meu tronco sobre as pernas, deitado e depois sentado o quanto conseguia. Senti o tempo, que é sentido nos seus espaços de tempo, na experiência sensível e corpórea, senti metades.

Fui atravessado de sensações, de uma realidade momentânea, mas intrínseca a subjetividade do meu próprio ser. Parte dessa experiência faz refletir sobre as condições do

¹⁶ A palavra *Umwelt* pode ser traduzida como “mundo à volta”, “mundo entorno”, ou “mundo particular”. O termo foi proposto por um biólogo estoniano, Jakob Von Uexkull, para designar a forma como uma determinada espécie viva interage com o seu ambiente. O *Umwelt* seria uma espécie de interface entre o sistema vivo e a realidade, interface esta que caracteriza a espécie, função de sua particular história evolutiva” (VIEIRA, 2006, p. 78-79)

¹⁷ INSTITUTO TOMIE OHTAKE. *Jorge de Albuquerque Vieira – Visita à exposição A Arte e a Ciência – Nós entre os extremos*. 2015. (29m12). Disponível em <<https://youtu.be/m57yb6GVk9A>> . Acesso em: 23 jun. 2020.

corpo e tenta aproximar algumas sensações com alguns corpos que tem suas diferenças, mas que independente delas, atua em todas as áreas do mundo, pois são capazes.

Essa criação foi feita a partir dessas representações, memórias, experiências e sensações resgatas desse período de 2017 e sentidas para um corpo de agora, que se encontra quase imóvel perto do que fazia antes desse período pandêmico. São sensações e memórias que ainda lembro (já relatadas), misturadas com uma investigação do sentir na imobilidade, criado através de restrições.

Para isso se faz valer trazer a performatividade, que indiretamente se relaciona com o entendimento de errância utilizado aqui. Entende-se esse conceito de acordo com Jussara Setenta¹⁸ (2008, p. 83)¹⁹, como um “perturbar o domínio do “o quê”, “para que/quem”, “porque” em favor de um “como” que precisa ser sempre construído.” Na busca de não encontrar uma resposta, mas sim continuar percebendo as inquietações e caminhos que constroem essa pesquisa, o questionar da edição também potencializa um corpo que é afetado pelas ações em relação com o seu ambiente e seu processo.

Pensar performativamente cria uma tensão nos modos como o corpo se move em sua própria dança. O corpo é o seu assunto, daí a necessidade dele produzir os movimentos que sejam capazes de reconfigurar os limites e as potencialidades do seu dizer – daí, também, a necessidade de inventar o modo desse dizer ser feito. (SETENTA, 2008, p.84)

Se o corpo é seu assunto e a intenção é coreografar a partir da edição do vídeo, aí se torna importante reconfigurar e testar caminhos da edição para potencializar o assunto. Criar tensões e questionamentos permite rever processos, gerar mais questões e possibilidades, aprimorando o olhar para a construção dessa edição e desse discurso criado.

Para a gravação, foi utilizada uma câmera estável presa ao teto, pegando o ângulo de cena que era uma cama, com um corpo deitado na posição horizontal do vídeo. Uma vez começado a gravar, as movimentações aconteceram sem um roteiro definido, mas trazendo questões e modos de mover que vieram da experiência de investigação. Ao todo, esse vídeo

¹⁸ Professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, é doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006), e tem sua experiência na área de Artes, atuando nos principais temas: dança, performatividade, performance, políticas de criação em dança, ensino da dança e coreografia. (Biografia retirada de seu currículo Lattes - <http://lattes.cnpq.br/1994310477310296>)

¹⁹ SETENTA, Jussara. *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade*, Salvador: EDUFBA, 2008.

teve um total de 28 minutos e 37 segundos sem pausa (o arquivo final contém 5 minutos e 56 segundos). Partes desse vídeo continha momentos de troca de algum elemento do vídeo, como posição, luz, e também a repetição de alguns movimentos.

Não existiu um roteiro exato, que seria reproduzido no vídeo e durante o processo, surgiu algumas novidades, como ideias de possíveis cortes, posições de movimento, imagens estáticas, e afins. O processo de edição veio com o assistir do trabalho completo e depois de assistido, começou a composição com o que se tinha: “as "mudanças dinâmicas no tempo" que são o núcleo da arte do coreógrafo também são o núcleo da arte de modelagem do ritmo do editor.” (PEARLMAN, 2009, p. 28, tradução minha).²⁰

Resumidamente, a versão de gravação direta foi feita toda a movimentação com a luz branca, depois a parte das luzes coloridas e depois com as luzes em *stroubble*. Sua ordem foi dada no processo de edição, a partir de testes e produção de sentido com mudanças sem sua ordem, até chegar na versão final. Determinada parte que contém luz vermelhas foi gravada com trilha sonora em tempo real, e a música final foi colocada sobre o vídeo como soma de sentido.



FIGURA 2, 3 e 4 – Fragmentos de *Mobilidade Imóvel*. Acervo pessoal.

²⁰ Original: “the “dynamical changes in time” that are the core of the choreographer’s art are also the core of the editor’s rhythm shaping art.”

Inicialmente se tem imagens de um corpo deitado, parado, visto de cima, e sequencialmente com alguns pequenos movimentos de tronco e membros superiores, e que com o passar do tempo vão acelerando na sua própria edição, transformando a visão de um corpo parado, para um corpo com movimentos num estado calmo, até um despertar. Até este momento, houve pequenas interferência de imagens com luz azul (que foram gravadas com um tempo de distância entre elas). Pós isso, nota-se uma diferença num estado corporal, trazendo uma outra sensação desse despertar e assim são interrompidas por imagens com movimentos mais fortes, com flash de luz vermelhas.

Esse jogo das luzes vermelhas com o identificar pós despertar do corpo em cena, tem o intuito de provocar sensações que mudem o modo de entender aquelas informações (sendo o significado criado pelo próprio espectador). São imagens, sons, trilha sonora, movimentos que vão dando os significados para quem assiste.

Logo, depois desse momento, o corpo se encontra em outra posição, sentado, mas ainda vendo da mesma perspectiva, com outra forma de mover. Nota-se tentativas, imagens estáticas, impulso. E essa sensação vem com a forma da edição deste vídeo também. Com o tempo uma trilha sonora vem invadindo a cena, somando com a informação e os novos movimentos que surgem.

Não existia um projeto final desse vídeo. Existiam imagens, movimentos, testes, que seriam coreografados a partir da sua edição, num processo errante de seu desenvolver, para construir e organizar seus significados e momentos. “O processo de edição coreografa ativamente os ritmos” (PEARLMAN, 2009, p. 32)²¹ e assim, pode agir enquanto edição coreografada, com entendimentos de um coreógrafo de Dança. Pensar essa edição como movimento coreográfica talvez traga um modo diferenciado de criar e editar. Usar a noção coreográfica para editar, soma possibilidades.

²¹ “Original: The editing process actively choreographs rhythms”.

Considerações finais

A ideia aqui apresentada permeia uma vivência e um modo de pensar que possibilite compor com pensamentos de mais de uma área das Artes, a fim de criar outras perspectivas no modo de olhar um processo, mais precisamente aqui a da edição do vídeo, enquanto coreografia. Na experiência é possível notar algumas possibilidades de transformação de algo que ainda não tenha significados bem definidos, mas que com a edição, isso possa se transformar. E isso pode vir no processo de se editar e descobrindo novos olhares.

Como Pearlman (2009, p. 34) traz:

Uma razão para comparar a edição com a coreografia é criar a possibilidade de usar o conhecimento sobre o ofício da coreografia para ampliar as ideias sobre a elaboração do ritmo na edição. Se a construção do ritmo na edição do filme for entendida como um processo coreográfico, então algumas das questões com as quais os coreógrafos se agarram podem se tornar perguntas úteis que um editor pode se perguntar no processo de moldar o ritmo de um filme.²²

Não tenho a intenção de definir um conceito ou chegar num ponto final. Acredito que por essa lógica e por estar nômade no que se faz, é abrir possibilidades para novos caminhos e processos, mesmo com aquilo que você já conhece – e pode vir a desconhecer. Um editor nômade vai poder sempre olhar para sua obra e explorar possibilidades no seu processo. E assim, quem sabe, criar possibilidades ainda desconhecidas, que somem com toda a diversidade de seu material.

Entender a edição de filmes como coreografia, amplia as possibilidades de escolha, amplia as possibilidades nos caminhos errantes e a construção de sentidos dependendo do modo que for definida. Interdisciplinar conceitos e olhares sobre diferentes formas de Arte permitem avançar, ou pelo menos ampliar as possibilidades de ação.

Tanto os editores, quanto o coreógrafo, podem seguir nessa incessante adaptação e transformação do modo de criar, enquanto mostra seu olhar, suas satisfações e conquistas

²² Original: “One reason to compare editing to choreography is to create the possibility of using knowledge about the craft of choreography to extend ideas about the crafting of rhythm in editing. If the construction of rhythm in film editing is understood to be a choreographic process, then some of the questions with which choreographers grapple may become useful questions an editor can ask herself in the process of shaping a film’s rhythm.”

desses processos feitos pelo corpo e pelo vídeo. É uma alimentação que segue um fluxo, buscando sobreviver em meio a sua própria errância.

Referências

ARAÚJO, Janine Leal; PORPINO, Karenine de Oliveira. A construção do espaço pelos significados: a improvisação enquanto errância. **Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**. Natal: ANDA, 2017. p. 365-379

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. 119 p.

GIEHL, Iago. **Mobilidade imóvel**. 2020. (5m56s). Disponível em <<https://youtu.be/Ou5l7XQ9A4o>>. Acesso em: 28 jan. 2020

INSTITUTO TOMIE OHTAKE. **Jorge de Albuquerque Vieira – Visita à exposição A Arte e a Ciência – Nós entre os extremos**. 2015. (29m12). Disponível em <<https://youtu.be/m57yb6GVk9A>> . Acesso em: 23 jun. 2020.

JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MACEDO, Vanessa. **Pulsção da Obra: dramaturgia nas práticas contemporâneas de dança**. 2016. Tese (Doutorado em artes cênicas) - Escola de Comunicação e Artes, USP, São Paulo, 2016.

PEARLMAN, Karen. **Cutting Rhythms: shaping the film edit**. Oxford: Focal Press, 2009.

SCHULZE, Guilherme. **Notas para uma dramaturgia coreográfica**. Revista Moringa, João Pessoa, v. 2, p. 8-16. 2008

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

SILVA, Rosemeri Rocha da. **UNO, mapa de criação: ações corporalizadas de um corpo propositor num discurso em dança**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, 2013

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do conhecimento e arte: formas de conhecimento: arte e ciência uma visão a partir da complexidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022.

MEMORIAL DE PIÉRRE RIVIÈRE: CINEMA, FILOSOFIA E HISTÓRIA, UMA RELAÇÃO ESTÉTICA–ÉTICA

Rene Scarlet dos Santos Neto¹

Stela Maris da Silva ²

Zeloi Aparecida Martins ³

RESUMO: O texto é a sistematização de comunicações apresentadas no painel “Memorial de Pierre Rivière: Cinema, Filosofia e História, uma relação Estética–Ética”, no 13º Congresso Internacional de Estética – Os fins da Arte. Parte das pesquisas do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes (GIPA – Unespar) e dos estudos realizados com o médico mestrando René dos S. Neto. A proposta situa-se no campo de reflexão Estética e Ética, com base nas relações entre Cinema, História e Filosofia. O objeto da pesquisa foi o Memorial de Pierre Rivière, narrado pelo personagem no filme *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*, dirigido por René Allio (1976). Os temas Memória, Verdade, Loucura, Cinismo e a Obra Fílmica foram abordados pensando cinema, enquanto arte, como reinvenção da memória, mas também como possibilidade de reflexão filosófica, com Foucault, e histórica, com as concepções de Cinema História, de Ferro, e de História como Visão, de Robert Rosenstone. Quando o espectador entra em contato com as imagens do filme, há um desvendar de imagens arquivadas na memória, e, por vezes, tais imagens e memórias provocam reflexões éticas. Na obra fílmica do diretor Allio há elementos que desnudam o cinismo do filme como escândalo de verdade parresíastica, as relações saber–poder e a loucura. Na perspectiva da História, a memória é uma espécie de trabalho de objetivação, mediado pela interseção de histórias pessoais, coletivas e sociais.

Palavras-chave: Estética–Ética; Cinema e História; Cinema e Memória; Cinema e Verdade Cínica.

¹Professor do Curso de Medicina na Faculdade Pequeno Príncipe- Curitiba, Pr. Mentorado do *Internacional Society of Nephrology* (ISN). Médico Nefrologista.

² Profa. Dra. adjunta do Colegiado do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança e do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Núcleo Unespar – Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes (GIPA – Unespar).

³ Profa. Dra. associada do Colegiado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e do Programa de Mestrado em Artes da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes (GIPA – Unespar). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4062798556830780> ORCID: 0000-0002-5998-541X.

PIÉRRE RIVIÈRE MEMORIAL: CINEMA, PHILOSOPHY AND HISTORY, AN AESTHETIC–ETHICAL RELATIONSHIP

ABSTRACT: This paper is the systematization of communications presented at the Panel “Memorial by Pierre Rivière: Cinema, Philosophy and History, an Aesthetic–Ethical relationship” at the 13th International Congress of Aesthetics – The Art proposals as part of the research results of an Interdisciplinary Group of researchers in Arts (GIPA – Unespar) and discussions regarding the studies carried out with the physician René dos Santos Neto. This proposal was concerned about Aesthetics and Ethics, based on the relationship between Cinema, History and Philosophy. This research was about Pierre Rivière Memorial, narrated by the character himself in the film *I, Pierre Rivière, cut my mother, my sister and my brother's throats*, directed by René Allio (1976). Themes such as Memory, Truth, Madness, Cynicism and the filmic work were approached since the aim was the cinema aesthetics, as an art, as a memory reinvention, but also as a possibility of philosophical critical consideration, with Foucault, as well as a historical one based on Marc Ferro’s conception of “Cinema and History” and Robert Rosentone’s conception of “History as a Vision”. When the spectator gets in touch with the images of the film, there is an unraveling of images stored in his memory and, sometimes, those images and memories demand ethical reflections. In the director Allio's film work, there are elements that expose cynicism of the film as a scandal of parrhesiastic truth, knowledge-power relationships and madness. From the perspective of History, memory is a kind of objectification work, mediated by the intersection of personal, collective and social histories.

Keywords: Aesthetics-Ethics; Cinema and History; Cinema and Memory; Cinema and Cynical Truth.

A filosofia, a arte e a ciência entram em relações de ressonância mútua e em relações de troca, mas a cada vez por razões intrínsecas. É em função de sua evolução própria que elas percutem uma na outra. Nesse sentido, é preciso considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir em si. (DELEUZE, 1992, p. 156).

1. INTRODUÇÃO

De certa forma, as discussões ocorridas no painel “Memorial de Pierre Rivière: Cinema, Filosofia e História, uma relação Estética–Ética”, apresentado no 13º Congresso Internacional de Estética – Os fins da Arte⁴, sistematizadas neste texto, inspiraram-se no pensamento de Deleuze citado na epígrafe. Tais discussões são parte dos resultados dos estudos realizados pelas pesquisadoras do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – *Campus* Curitiba II, com o médico mestrando René dos Santos Neto. Em tais estudos de grupo, a partir da análise de alguns referenciais da Filosofia, da Medicina e da História, buscam-se os pontos nos quais uma interfere na outra, à moda deleuziana, entendendo essas áreas como linhas melódicas estrangeiras umas às outras que não cessam de interferir entre si.

Deleuze salienta a relação entre filosofia, arte e ciências “como espécies de linhas melódicas estrangeiras uma às outras”, assim como se entende o que foi proposto para o debate do grupo de estudos e o que foi apresentado no painel, pois situa-se no campo de reflexão Estética e Ética, interferindo uma na outra por intercessores, num processo de criação. Para mostrar isso, o objeto do debate, ou seja, o intercessor criativo em que uma interfere na outra, foi estudado o Memorial de Pierre Rivière, narrado pelo próprio personagem Pierre Rivière no filme *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*⁵, dirigido por René Allio (1976), o qual foi inspirado no texto de Michel Foucault, de mesmo nome, publicado em 1973. Trata-se do parricídio descrito nos *Annales d’hygiène*

⁴ O 13º Congresso Internacional de Estética – Os fins da Arte ocorreu entre 17 e 20 de outubro de 2017, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Composição do painel: Acir Dias da Silva; Stela Maris da Silva; Zelo A. Martins.

⁵ No original, *Moi, Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma sœur et mon frère*. As obras serão doravante denominadas de maneira abreviada, deste modo: *Eu, Pierre Rivière...*, em português, e *Moi, Pierre Rivière...*, em francês.

publique et de médecine légale, de 1836. O texto de Foucault demonstra a trama de relações de saber, poder, vividas por uma família, que no filme é a família do protagonista.

Os temas Memória, Verdade, Loucura, Cinismo e Obra Fílmica foram abordados pensando a estética do cinema, enquanto arte, como reinvenção da memória, mas também como possibilidade de reflexão filosófica sobre a verdade e a loucura.

Quando o espectador entra em contato com as imagens do filme, há um desvendar de imagens arquivadas em sua memória, e por vezes tais imagens e memórias demandam uma reflexão ética. Na estética da obra fílmica do diretor Allio há elementos que desnudam o cinismo do filme como escândalo de verdade *parresiástica*, as relações saber–poder e a loucura. Na perspectiva da História, a memória é uma espécie de trabalho de objetivação mediado pela interseção de histórias pessoais, coletivas, sociais, tal como se observa no filme.

O personagem Pierre Rivière pode ser visto a partir de um universo sociocultural em que sentimentos, emoções e impressões foram capturados em imagens que remetem à (re)criação de certa temporalidade histórica. A imagem cinematográfica é mais uma forma de linguagem que, de modo peculiar, manipula o tempo, o que possibilitou a recriação do ocorrido com um jovem e sua família no século XIX. Tal reconstrução do acontecimento, pela imagem em movimento, trazendo o passado, permite a sua análise ética e estética no presente.

Ainda que não tenha sido objeto desse estudo apresentado no painel, cabe esclarecer que os dois teóricos trazidos à discussão, Michel Foucault e Carlo Ginzburg, ao tratarem de indícios históricos, fazem-no de forma diferenciada. O historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior aponta que, no que se refere ao real e à sua reconstrução histórica, para Ginzburg os indícios históricos podem trazer a possibilidade de reconstrução do real em sua totalidade, enquanto para Foucault o real é uma expressão discursiva, seja no passado, seja no presente, pois o real está nas entrelinhas e pode ser desvendado. De acordo com o historiador Durval, “O discurso para Foucault é em si mesmo um acontecimento histórico, enquanto para Ginzburg ele apenas remete ou representa um acontecimento. Isso vai ter repercussões na forma como tratam as falas de Menocchio e Rivière” (ALBUQUERQUE Jr., 2007, p. 103).

Assim, podemos inferir que o memorial de Pierre Rivière é visto por um e por outro de modos diversos. Para Foucault, o discurso de Rivière, impregnado das condições discursivas

historicamente produzidas, explica a teia discursiva e as práticas que a sustentam; já para Ginzburg, assim como pensou em Menocchio⁶, o discurso de Rivière seria o resultado de uma série de acontecimentos e discursos que se entrecruzam e confluem para a formação de um sujeito-síntese de uma totalidade histórica.

Tais considerações sobre a perspectiva histórica de Foucault e Ginzburg são apenas uma referência da vasta discussão sobre a temática; portanto, ressaltamos que, apesar da importância, não fizemos a análise desses estudos no painel.

O presente texto está estruturado em três partes. Na primeira apresentamos a obra de Michel Foucault e a obra fílmica de René Allio; na segunda, a relação Cinema e Filosofia no cinema da obra fílmica, na perspectiva da *parresía* cínica; e na terceira parte, a discussão sobre a relação Cinema–História e Memória.

2. APRESENTAÇÃO DAS OBRAS

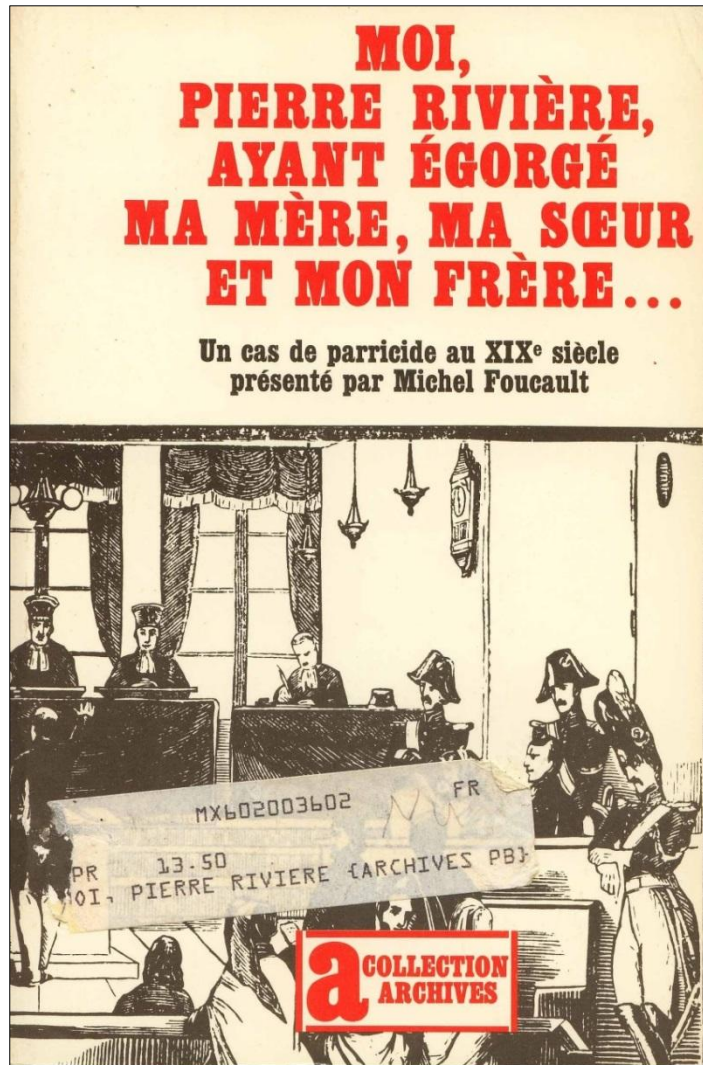
2.1 O LIVRO DE FOUCAULT: *MOI, PIERRE RIVIÈRE... (EU, PIERRE RIVIÈRE...)*

O livro *Moi, Pierre Rivière... foi* publicado em 1973 (Figura 1), sendo o resultado dos estudos de Michel Foucault de 1971–1972, no Curso do *Collège de France*, chamado *Teoria das Instituições Penais*. Na apresentação do livro, consta se tratar de um caso de parricídio cometido por Pierre Rivière, em 3 de junho de 1835, no interior da França, caracterizado como um triplo homicídio, cometido com golpes de foice, vitimando a sua mãe, grávida de seis meses, sua irmã de 16 anos, e seu irmão de 8 anos. Esse caso foi relatado nos *Annales d'hygiène publique et de médecine légale* de 1836. Mas, apesar de descrever o que a maioria dos casos apresentava, esse tinha, nas palavras de Foucault, “um certo número de elementos extraordinários”, três relatórios médicos. Escreve Foucault:

1 - Uma série de três relatórios médicos, que não somente não traziam as mesmas conclusões e não faziam exatamente o mesmo gênero de análise, mas tinham cada um uma origem e um estatuto diferentes na instituição médica: o relatório de um médico de província; o relatório de um médico de cidade encarregado de um asilo importante; e o relatório enfim assinado pelos maiores nomes da psiquiatria e da medicina legal da época (Esquirol, Marc, Orfila etc.) (FOUCAULT, 1977, p. IX).

⁶ Menocchio é o protagonista da obra *O queijo e os vermes: o cotidiano de um moleiro perseguido pela Inquisição*, de Carlo Ginzburg (2006).

Figura 1 - Livro de Foucault



Fonte: <https://www.amazon.in/Pierre-Riviere-Ayant-Egorge-Soeur/dp/2070288951>

Além dessas peças judiciais, declarações de testemunhas do local onde aconteceu o crime, e o memorial de Pierre Rivière:

3 - Finalmente e sobretudo, um memorial, ou melhor, o fragmento de um memorial, redigido pelo próprio acusado, camponês de cerca de vinte anos que dizia mal saber ler e escrever, e que tinha empreendido, durante sua prisão preventiva, a tarefa de dar detalhes e explicação sobre seu crime: o assassinato de sua mãe, de sua irmã e de seu irmão. Tal conjunto pareceu-nos único na documentação impressa da época.⁷ (FOUCAULT, 1977, p. IX).

⁷ Nota de Foucault: "1. Journal de médecine et de chirurgie pratique a résumé em 1836 l'article des Annales. Vingtrinier a évoqué brièvement les cas de Pierre Rivière dans l' Examen des comptes de l'Administration de la justice criminelle (1846, p. 9)". Tal citação pode ser encontrada no original em francês: FOUCAULT, 1973, p. 14.

Juntamente com seu grupo de trabalho⁸, Foucault organizou o livro para mostrar o confronto entre os diferentes discursos, os quais permitem analisar as suas formações e o jogo dos saberes da medicina, da psiquiatria, da psicopatologia e o jurídico, como se instituem e se configuram nos papéis, como, por exemplo, do médico, do perito, do louco-criminoso etc. A estrutura consta de apresentação e duas partes: a primeira, o Dossiê com seis temas⁹, e a segunda, sete notas¹⁰ escritas por membros do grupo de trabalho.

Jean Pierre Peter e Jane Favret, que escrevem a primeira nota, observam que Rivière é filho do desconforto entre o direito e o torto, o justo e o injusto vivido nas armadilhas da nova sociedade liberal que se instalava. A mãe foi descrita assim:

Exemplar é a mãe, Victoire Riviere. Sem dúvida porque, sendo mulher, ainda mais porque casada para frustrar pela regra uma regra por si mesma desregrada, sente que todo o contrato se torna um engodo, um golpe de força instituído como um combate gelado capturado, eternizado, ela se arvora no incessante rompedor de todo contrato, não mais cessa de pedir contas disso, de deslocar os signos restaurando aí o movimento, isto é a negação, o desafio. (FOUCAULT, 1977, p. 192).

O pai é apresentado como um homem doce, fraco, oprimido. Para escrever sobre Rivière, foi possível recorrer aos depoimentos apresentados no material coletado por Foucault nos vários e diferentes pareceres médicos, e a ele mesmo em seu memorial. Para tornar conhecidos os motivos que o levaram a cometer o parricídio e o fratricídio, resolveu escrever toda a vida que o pai e a mãe levaram juntos durante seu casamento.

Rivière justifica seu ato como um ato de justiça e de verdade, matando para morrer.

Matar ou morrer são duas faces da mesma medalha: a morte do assassino, a morte solitária e lívida que Pierre dará a si mesmo no abandono do cárcere, tendo esgotado todos os recursos, toda a chance de ser ouvido por aqueles a quem pedia para matá-lo lealmente, e não deixá-lo apodrecer, sua morte, que nada restará, vem como efeito obrigatório das que inscreveu em seu texto, e que o lastra com uma verdade definitiva. (FOUCAULT, 1977, p. 208).

⁸ Foucault escreve: “Esta obra é resultado de um trabalho coletivo levado a cabo em um seminário do Collège de France. Seus autores são: Blandine Barret-Kriegel, Gilbert Burlet-Torvic, Robert Castel, Jeanne Favret, Alexandre Fontana, Georgette Legée, Patricia Moulin, Jean-Pierre Peter, Philippe Riot, Maryvonne Saison.” (FOUCAULT, 1973, p. 20, tradução nossa).

⁹ O Crime e a Prisão; A Instrução; O Memorial; Pareceres Médico-Legais; O Processo; Prisão e Morte.

¹⁰ 1. “O Animal, o Louco, A Morte”, por J. P. Peter e Jeanne Favret; 2. “Os Assassinos que se conta”, por Michel Foucault; 3. “As Circunstâncias Atenuantes”, por Patrícia Moulin; 4. “Regicida-Parricida”, por Blandine Barret-Kriegel; 5. “As Vidas Paralelas de Pierre Rivière”, por Ph. Riot; 6. “Os Médicos e os Juizes”, por Robert Castel; 7. “As Intermittências da Razão”, por Alexandre Fontana.

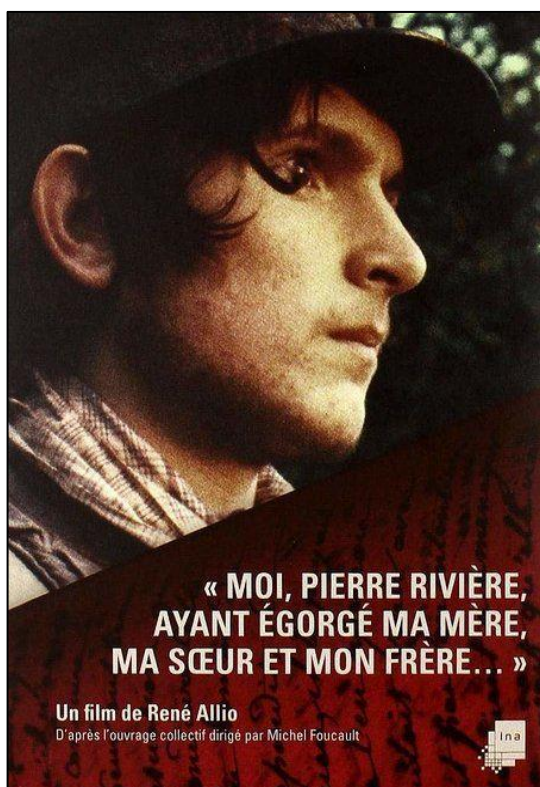
Ele quis matar e morrer para trazer a verdade como modo de vida, nem louco, nem selvagem. Ele traz em seu memorial e no seu ato derradeiro de matar e de morrer um discurso e seus saberes, jogando com os discursos da medicina, da lei, das narrativas sobre crimes da época. Para Foucault, o jogo desarrazoado se estabeleceu, pois “não somente os sujeitos falantes não tinham aí o mesmo estatuto, como os discursos aí não constituíam o mesmo tipo de acontecimento e aí não produziram os mesmos efeitos” (FOUCAULT, 1977, p. 221).

2.2 O FILME DE RENE ALLIO: *MOI, PIERRE RIVIERE... (EU, PIERRE RIVIERE...)*

O filme de mesmo nome baseado no livro de Michel Foucault, tratado na seção anterior, surgiu num contexto de entrevistas concedidas pelo autor à revista *Cahier du Cinéma* em 1974. Numa das entrevistas, com o título “Anti- retro”, em 1974, Foucault afirmou:

Essa memória popular, suscetível de utilizar meios eficazes no presente, como a televisão, e o cinema, eis que é possível opor aos filmes da moda “retrô”: “filmes antiretrô” baseados numa “batalha para a história”. (BAECQUE apud ARTIÈRES *et al.*, 2014, p. 270).

Figura 2 - Imagem promocional do filme



Fonte: <https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/187/o-filme-como-texto>

Allio, tendo lido o *Cahiers du Cinéma* e com a pretensão de ter em Foucault uma nova possibilidade de pensamento para trabalhar a sua arte, aprofundando suas leituras do texto foucaultiano, é levado a contar essa história, como um filme-manifesto, devolvendo ao povo a sua história. Faz um roteiro em três semanas, juntamente com Serge Toubiana, Pascal Bonitze e Serge Daney, discute com o filósofo, e em junho de 1975 o filme é rodado em dez semanas na Normandia, onde a história verídica acontecera. Foucault acompanhou a filmagem por uma semana. Segundo Baecque, posteriormente Foucault concedeu três entrevistas, e esclareceu seu lugar: “Eu não participei de modo algum da elaboração do filme”, considerou mera inspiração. “Façam dele o que quiserem” (BAECQUE apud ARTIÈRES *et al.*, 2014, p. 271).

3. A RELAÇÃO CINEMA E FILOSOFIA NO CINISMO DA OBRA FÍLMICA: A LOUCURA NO FILME *EU, PIERRE RIVIÈRE...*

A *parresía* cínica, tema tratado nos anos 80 do século XX por Michel Foucault, está relacionada a um modo de ser do sujeito, aos jogos de verdade, aos jogos de limite e transgressão, podendo se constituir como resistência se entendida como a coerência entre discurso verdadeiro e estilo de vida. A arte moderna, relacionando estilo de vida e manifestação da verdade, configura-se como exemplo de *parresía* cínica. Isso acontece de dois modos: o primeiro (século XIX), na preocupação com a vida do artista, pois a arte pode fazer na existência uma ruptura com toda outra, sendo forma da verdadeira vida e autenticação da obra de arte. O segundo, na própria arte, seja a Música, a Literatura, a Pintura, ou no Cinema, que deve, na relação com o real, desnudar e decapar para se chegar ao elementar da existência. No Cinema tomado como obra de arte, encontramos elementos que, dependendo de como os vemos e de como falamos sobre eles, desnudam verdades, sendo um cinismo da cultura, e podem, nas relações de poder, constituir-se numa estratégia de poder e, portanto, de resistência na apreensão de um novo modo de ser do sujeito numa perspectiva de pensar o presente como pensamento artista.

A *parresía* visa à transformação do *éthos* do seu interlocutor e comporta um risco para o seu locutor. Na vertente ética, caracterizada a partir de Sócrates, pois é quem tem a

coragem de enfrentar a morte a renunciar dizer a verdade, o *parresiasta*, o que diz a verdade, visa à transformação do *éthos* do seu interlocutor, trazendo-lhe um risco.

Na vertente cínica, traz-se para o debate um novo modo de ver o problema da coragem da verdade, tanto na forma da *parresía* política do dizer-a-verdade em Assembleia, ou ao Príncipe, quanto na ironia socrática, constituindo a *parresía* filosófica. O cinismo consiste, para além desses dois, uma forma de coragem da verdade, no enfrentamento da cólera das pessoas, tornando visível aquilo que, de certa forma, admitem e valorizam em pensamento e rejeitam e desprezam em sua própria vida, escandalizando-se.

Considerando o filme, podemos fazer as seguintes questões: estamos quites com os nossos mortos? Compreendemos o que levou Rivière a cometer o parricídio? Com os nossos saberes e poderes não há mais nada a fazer?

Essas são questões que nos colocam em risco, pois estamos sendo levados a pensar, mas pensar de um outro modo. Pensar a existência, o que estamos fazendo de nós mesmos e com os fatos com os quais convivemos, pensar como obra de arte percebendo os deslocamentos e as modificações que fazem com que não permaneçamos os mesmos, pensar o que está aí, mas invisível, para pensar o que não se pensara antes.

O caso de Pierre Rivière, o dossiê dos *Annales d'hygiène publique et de médecine légale* de 1836, resgatado por Foucault e seu grupo de pesquisa, bem como todas as peças, artigos publicados transformados em livro com as notas de análise, o filme de Allio, todos trazem o sublime, o trágico, uma verdade *parresiastica* cínica escandalosa que nos angustia, que pode nos silenciar momentaneamente, para deciframos “as relações de poder e de luta dentro das quais os discursos se estabelecem e funcionam” (FOUCAULT, 1977, p. XIII). Aceitar o convite para ocupar o lugar do espectador de *Moi, Pierre Rivière...* é aqui e lá ver um espetáculo como o vemos, saindo de um lugar estável e definido para o espectador, para ocupar um espaço diante do qual e com relação ao qual podemos nos deslocar.

4. A DISCUSSÃO SOBRE A RELAÇÃO CINEMA–HISTÓRIA E MEMÓRIA: A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA — (RE)CONSTRUÇÃO DOS ACONTECIMENTOS DAS HISTÓRIAS VIVIDAS

Lucien Febvre propunha aos historiadores que o ofício do historiador deveria ir além dos textos escritos.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Não consistirá toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiador, num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, fazer com que digam o que por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram – e, finalmente, constituir entre elas essa vasta rede de solidariedade e de entre ajuda que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE, 1985, p. 249).

Essa prática ganhou força ao longo do tempo, e a História, no seu embate como disciplina, ganhou novas perspectivas para a produção do conhecimento histórico. A leitura empreendida e assumida para dar voz, ouvir a “palavra” dos indivíduos anônimos, pode ser encontrada nos trabalhos de Michel Foucault – *Eu Pierre Rivierre que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão* (França); de Natalie Zemon Davis – *O retorno de Martin Guerre* (França); de Carlo Ginzburg – *O queijo e os vermes* (Itália); de Giovanni Levi – *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte* (Itália). Tais autores, encontraram nos arquivos sepultados pelo tempo, informações, declarações, revelações deixadas pelos indivíduos, muitos vezes não identificados, que foram protagonistas de acontecimentos, e descobriram e ou (re)descobriram interpretações, releituras, trazendo à luz as palavras anônimas desses protagonistas da história. Os documentos ganham novas dimensões e fazem falar revelando as palavras e coisas mudas, conforme Lucien Febvre nos alerta. O historiador, nessa perspectiva, reconstrói os acontecimentos das histórias vividas, informando aos seus leitores o esquema interpretativo com o qual se descortinou o passado, demonstrando conjuntamente os seus procedimentos narrativos e os recursos metodológicos e teóricos empregados.

Essa tendência de trabalho aproxima, em especial, da História e da Filosofia, como também de outras áreas do conhecimento que buscam estabelecer novas metodologias para

trabalhar com linguagens diferenciadas. Em específico, a história cultural, levantando os vestígios e pistas do passado e do presente, resgata a construção dos símbolos, sons, imagens, memórias individuais e coletivas, e assim, facilita fazer as relações entre a produção material e imaterial dos indivíduos, tais como as suas expressões, seus modos de viver em sociedade, as suas atividades, gostos e prazeres, e a diversidade de linguagens, bem como a singularidade e a diversidade da produção desses indivíduos, as quais passam a ser expressas nos vários campos das artes: Cinema, Literatura, Música, Fotografia, Dança e Teatro.

Essa nova abordagem possibilita reconhecer que os novos objetos de estudos revelam também outras possibilidades de leitura, tanto para a Filosofia como para a História, e, portanto, demandam diferentes linguagens, como é o caso do cinema. Entendemos que os estudiosos da História estão inseridos em uma era demarcada por linhas indefinidas e por fronteiras intelectuais direcionadas para discutir sobre o novo, sobre o inesperado, na busca de um discurso de vozes compartilhadas, por exemplo, a de alguns historiadores, sociólogos, arqueólogos, antropólogos e filósofos.

É o caso do historiador francês Marc Ferro, precursor das discussões sobre Cinema e a História, por exemplo, no artigo “O filme: uma contra-análise da sociedade?”, segundo o qual o filme, com suas propriedades, revela elementos novos para uma análise da sociedade.

Ferro valoriza os gestos, o olhar, os discursos, os passantes, os lugares, e outros, o que “constituem a matéria de uma outra história que não a História, uma contra-análise da sociedade” (FERRO, 1992, p. 86).

Um outro importante historiador que propõe a discussão sobre Cinema e História, na atualidade, é Robert A. Rosenstone, autor de diversos livros, artigos, filmes e romances¹¹. Em *A história nos filmes: os filmes na história*, obra publicada no Brasil em 2010, Rosenstone propõe discutir a produção em cinema como base para discussão histórica, muito próximo ao que faz o historiador, e ao mesmo tempo pergunta se um filme histórico poderia analisar o passado e se um cineasta poderia fazer história como um historiador. Ele afirma que o passado “contado por imagens em movimento não elimina as antigas formas de história — vem se

¹¹ Professor catedrático de História do *Califórnia Institute of Technology*. Dois de seus estudos históricos foram transformados em filmes. A biografia de John Reed (*Romantic revolutionairy: a biography of John Reed*), virou enredo do filme *Reds* de 1981, produção hollywoodiana, dirigido por Warren Beatty. O estudo sobre a Brigada Abraham Lincoln (*Crusade of the left: the Lincoln Battalion in the Spanish Civil War*). Além dessas obras escreveu os romances históricos: *Mirror in the Shrine*, *The man who swam into history*, *King of Odessa*.

juntar à linguagem que o passado pode usar para falar” (ROSENSTONE, 2010, p. 19-20). Com isso, ele aponta a possibilidade de não só ouvir as vozes dos anônimos-homens, mulheres, escravos, camponeses, minorias sexuais, mas também vê-las reveladas nas telas. Demonstra, assim, sua preocupação com o desenvolvimento do processo histórico, tendo mudado, inclusive, a forma de produção da sua escrita, a partir do seu modo de ver, sentir e ouvir seu entorno.

O Cinema, as obras fílmicas, as imagens e os sons dessa linguagem escrita do real são uma forma de expressão artística que envolve várias artes, tais como a Música, o Teatro, a Literatura, a Fotografia, as Artes Visuais, aparatos da memória artificial, mundo imaginário povoado por imagens em movimento, linguagem da realidade, Cinema esse que traz imbricado na tessitura do se fazer pela imagem, constituindo, a partir de si mesmo, uma linguagem específica, no enquadramento, no antagonismo, nas divergências, na história, como evento concreto. O Cinema tem sua força, pois se apropria do tempo e de sua realidade material. Nas palavras de Acir Dias da Silva:

O cinema imprime o tempo de forma concreta. Digamos que o cinema imprime o tempo na forma de evento concreto. E um evento concreto pode ser construído pelos acontecimentos. A força do cinema, porém, reside no fato de ele se apropriar do tempo, junto com aquela realidade material a que ele está indissolúvelmente ligado, e que nos cerca dia após dia, hora após hora. (SILVA, 2013, p. 37-38).

O Cinema, ao se apropriar do tempo, fazer uma "impressão do tempo", torna o “evento concreto” visível, traz para a memória imagens em movimento. Pela tecnologia, pelo trabalho com a imagem, pode-se capturar a imagem em movimento com uma câmera, forma irrefutável de transposição do acontecimento histórico. A imagem fílmica, ainda que sofra manipulações, é antes de tudo realista, impregnada de símbolos que remetem aos acontecimentos.

Nessa perspectiva, as relações entre Cinema, História e Memória estão imbricadas de modo complexo. Marc Ferro, como já anunciado aqui, foi precursor das discussões sobre Cinema e História, e mostra essa complexa e interativa relação, que ele denominou Cinema-História. A pergunta, também apontada por Rosenstone, é se o Cinema pode levar aos historiadores um modo diferente de fazer História — e, ao mesmo tempo, se a História pode levar ao Cinema um outro modo de olhar para a narrativa histórica, e se um transformaria o

outro, produzindo um novo campo de saber. A complexidade dessa relação e inter-relações possíveis coloca o Cinema como uma forma de representar a História, como fonte para os estudos históricos, como linguagem tecnológica. Considerando esses aspectos, cineasta e historiador precisam estar atentos ao diálogo possível entre História e Cinema, pois o filme se caracteriza como mais uma forma de linguagem visual capaz de configurar uma temporalidade e (re)criar determinado acontecimento histórico. Vale dizer que o Cinema pode ser um produto da História, um retrato com seus vestígios, marcas, e fonte para a História. Independentemente do gênero dos filmes, seja ficção, filme épico, documentário, drama, dentre outros, eles trazem as marcas do imaginário, da ideologia, das relações de poder, dos saberes, dos padrões culturais, portanto, são fonte fundamental para historiadores, para cineastas e também para a filosofia, como é caso do filme-objeto do presente estudo, que tem sua fonte numa obra de Michel Foucault.

O filme *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão* é um drama que faz a narrativa de reconstrução do caso ocorrido com Pierre Rivière.

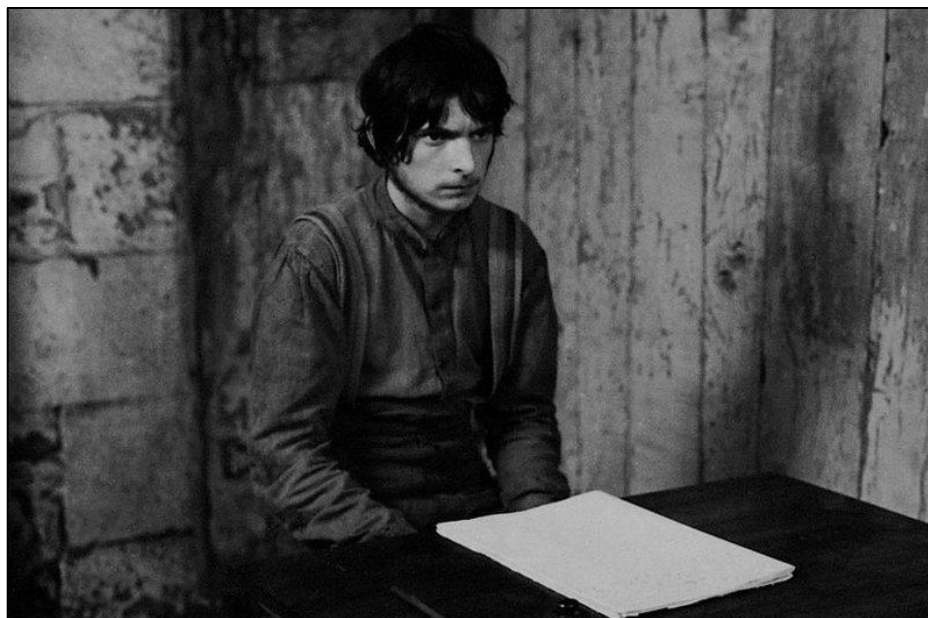
5. O FILME *EU, PIERRE RIVIÈRE...*, UMA FONTE PARA PRODUÇÃO DA "HISTÓRIA COMO VISÃO"

Eu, Pierre Rivière..., do cineasta René Allio, é um filme que narra a história, ocorrida em 1835, de um jovem camponês francês de 20 anos que escreveu suas memórias após ter cometido o assassinato, a golpes de foice, de sua mãe Marie Anne Victórie, grávida, de sua irmã Victórie Rivière, de 18 anos, e de seu irmão Jules Rivière, de 7 anos. Na época, o acontecimento rendeu muitas notícias nos jornais e folhetins da Normandia, região francesa onde aconteceu o parricídio, e também onde o filme foi realizado. O diretor Allio, inspirado no livro de Foucault, fez questão de escolher o elenco formado por moradores da região, que nunca haviam atuado, na tentativa de chegar o mais próximo possível das pessoas e do cenário, da mesma região, onde ocorreu a história real. Além das notícias, a situação causou repúdio e julgamento da opinião pública, e o desenvolvimento de um trabalho jurídico e psiquiátrico para julgar Pierre, que acabou sendo condenado, levando-o ao suicídio.

Essa obra fílmica foi alvo de várias análises que evidenciaram, por um lado, o contexto histórico da produção, e por outro, a ênfase na interpretação do que as imagens do filme representam sobre a loucura e o parricídio, além de outras voltadas para a trajetória do cineasta. Na análise, aqui apresentada, o que chamou atenção, tanto no filme como no livro *Eu Pierre Rivière...*, foi o Memorial escrito por Pierre Rivière. O documento teve destaque em algumas cenas do filme. Nelas, o diretor registrou um extrato capturado da história de uma comunidade francesa (re)criada, mas trouxe, muito especialmente, o personagem Pierre escrevendo suas memórias. Ele fez escolhas pontuais para a encenação, que destacava tal documento, evidenciando e atualizando a visão do Memorial histórico encontrado no dossiê dos *Annales d'hygiène publique et de médecine légale* de 1836, estudados por Foucault.

Conforme Robert Rosestone, um filme não precisa ter a preocupação com a fidelidade histórica, tal como Allio definiu, o que não impede que a obra, através da sua especialidade plástica, apresente a história. Por meio dos vestígios com as imagens, com os sons, a linguagem e até o texto, como se pode observar no filme em questão, é possível criar outro tipo de história, pois estabelece um campo de significado diferenciado, o que poderia ser chamado de História como Visão.

Figura 3 - Pierre Rivière e seu Memorial



Fonte: <https://www.vanillamagazine.it/io-pierre-riviere-avendo-sgozzato-mia-madre-mia-sorella-e-mio-fratello/>

O Memorial que encontramos no texto de Michel Foucault, a representação do mesmo na obra do diretor René Allio, imprime o tempo na forma de evento concreto, conforme Acir Dias, já citado. Há uma materialização do ocorrido, por meio do dispositivo tecnológicos que possibilitou a magia da imagem movimento impregnada do acontecimento do parricídio.

Michel Foucault e Allio, cada um com suas linguagens e referências, tanto a linguagem filosófica como a fílmica, revelaram detalhes da história de Pierre Rivière e sua família, acontecimentos que o tempo sepultou nos arquivos anônimos que guardavam os *Annales d'hygiène publique et de médecine légale*.

As relações entre os saberes da Psiquiatria e da Justiça Penal, que definiam o sujeito criminoso na época, condenaram Rivière à prisão perpétua, o que aparentemente pode fazer com que espectador do filme o condene também. Porém, se levarmos em conta a concepção de Cinema História de Ferro e também a de Rosestone, História como Visão, o filme dirigido por Allio permite um outro olhar, que possibilita o indagar o ocorrido nos relatos sobre Rivière, tratados como documentos históricos. O texto de Foucault e o filme de Allio podem ser tomados como fontes históricas, o que exige, tanto do historiador como do cineasta, bem como do filósofo, conhecimento para fazer falarem os documentos. Para Ginzburg, citado no início desse texto, devemos desprender “esforços titânicos” para dar conta de fazer falar os documentos, mesmo que de forma indireta revelar a informação que buscamos. Da mesma forma, Foucault propõe que pensemos o que está aí, de um outro modo, pensemos o que estamos fazendo de nós mesmos e com os acontecimentos com os quais convivemos, percebendo os deslocamentos e as modificações que fazem com que não permaneçamos os mesmos, pensemos o que está aí, mas invisível, para pensar o que não se pensara antes.

O que podemos ver na obra fílmica estudada?

Quem era Rivière a partir do seu Memorial?

Estamos quites com os nossos mortos?

Compreendemos o que levou Rivière a cometer o parricídio?

Referências

ALBUQUERQUE Jr., D. M. de. **História: a arte de inventar o passado.** Ensaios de teoria da história. Bauru: EDUSC, 2007.

ARTIÈRES, P. *et al.* **Michel Foucault.** Tradução de Abner Chiquieri. Revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

SILVA, A. D. Tessituras do tempo e a arte da memória. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 7, n. 2, 2013.

ROSENSTONE, R. A. **A história nos filmes: os filmes na história.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano de um moleiro perseguido pela Inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

FOUCAULT, M. **Moi, Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma souer et mon frère...** Un cas de parricide au XIX siècle. Présenté par Michel Foucault. Paris: Éditions Gallimard Julliard, 1973.

FOUCAULT, M. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão.** 5. ed. Tradução de Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FERRO, M. **Cinema e História.** Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FEBVRE, L. **Combates pela História.** Lisboa: Presença, 1989.

DAVIS, N. Z. **O retorno de Martin Guerre.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DELEUZE, G. **Conversações.** Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

OBRAS CONSULTADAS

AUTRAN, A; VIANY A. **Crítico e historiador.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

BAHIANA, A. M. **Como ver um filme.** Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2012.

BRANCO, R. Medicina e saúde em o nascimento da clínica de Michel Foucault. **Sapere Aude**, v. 12, n. 23, p. 102-113, 2021.

BURKE, P. (org.) **A escrita da História: novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992.

- BURKE, P. **História e teoria social**. São Paulo: UNESP, 2002.
- BURKE, P. **Testemunha ocular: história e imagem**. São Paulo: EDUSC, 2004.
- CHAVES, E. **Michel Foucault e a verdade cínica**. Campinas: PHI, 2013.
- FERRO, M. Société du XXe siècle et histoire cinematographique. **Annales: Economies, Sociétés, Civilisations**, Paris, n. 23, n. 3, p. 581-585, 1968.
- FOUCAULT, M. **História da Loucura**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 5. Reim. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. Loucura, literatura, sociedade. *In*: MOTTA, M. B. da (org.). **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Tradução de Vera Lucia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. p. 210-234.
- FOUCAULT, M. L' arte di vivere senza verità perché oggi ha vinto il cinismo. **Jornal La Repubblica**, v. 7, n. 1, 1 jul. 2009. Disponível em: <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2009/07/01/arte-di-vivere-senza-verita-perche.html>. Acesso em: 8 dez. 2021.
- FOUCAULT, M. A política da saúde no século XVIII. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. José Thomaz Brum Duarte. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Tradução de Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. O olho do poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Angela Loureiro de Souza. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LE GOFF, J. **História e memória**. 3. ed. São Paulo: UNICAMP, 1994.
- LE GOFF, J.; NORA, P. **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.
- KARNAL, L.; TATSCH, F. G. A memória evanescente. *In*: PINSKY, C. B.; LUCA, T. de R. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2010.
- NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto história. São Paulo: 1993.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

ROSSINI, M. S. O cinema e a história: ênfases e linguagens. *In*: PESAVENTO, S. J.; SANTOS, N. M. W.; ROSSINI, M. S. (org.). **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percursos em história cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008. p. 123-124.

SCACHETTI, R. E. A pintura de Manet. **Revista Visualidades**: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, v. 9, n. 1, p. 259-285, jan.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/18381>. Acesso em: 8 out. 2014.

WELLAUSEN, S. Michel Foucault: Parrésia e cinismo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 113-125, 1996.

REFERÊNCIA FÍLMICA

EU, PIERRE RIVIÈRE, QUE DEGOLEI MINHA MÃE, MINHA IRMÃ E MEU IRMÃO (Moi, Pierre Rivière, ayant Égorgé ma Mère, ma Soeur et mon Frère – França 1976). Direção: René Allio. Elenco: Claude Hébert, Jacqueline Millière, Joseph Leportier, Annick Géhan e Nicole Géhan. Duração: 105 minutos. Distribuição: Versátil.

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022.

NA ARTE, ULTRAPASSAR OS LIMITES DAS FORMAS DE CONHECIMENTO

Diego Anderson Silva¹
Francisco Gaspar Neto²
Marcel Leandro Szymanski³

RESUMO: Partindo da descrição de dois processos criativos em artes cênicas e performatividade, este artigo propõe apresentar o pensamento estético e a produção de obras de arte como investigação criativa e inventiva de novos arranjos da relação do humano com o mundo. Deste modo, apresentaremos a criação artística como criação in-ato (WHITEHEAD, 1978) ou *a praesenti* (SIMONDON, 2020), que se insere no real como atrator caótico (KASTRUP, 2001), promovendo diferença vital e pensamento vivo na relação com o outro, inventando e inventariando mundos através do seu “jeito” (MANNING, 2018).

PALAVRAS-CHAVE: pensamento estético; investigação; criação; relação; criação in-ato.

IN ART, TO OVERCOME THE LIMITS OF FORMS OF KNOWLEDGE

ABSTRACT: Starting from the description of two creative processes in the performing arts and performativity, this article proposes to present the aesthetic thought and the production of works of art as a creative and inventive investigation of new arrangements of the human relationship with the world. In this way, we will present artistic creation as an in-act creation (WHITEHEAD, 1978) or *praesenti* (SIMONDON, 2020), which is inserted in the real as a chaotic attractor (KASTRUP, 2001), promoting vital difference and living thought in the relationship with the the other, inventing and inventorying worlds through their “way” (MANNING, 2018).

Keywords: aesthetic thinking; investigation; creation; relationship; in-act creation

¹ Diego Anderson Silva (Diego Marchioro) é formado em Cinema e Audiovisual, mestrando em artes pelo PPGARTES da UNESPAR. É ator e produtor cultural, fundador da produtora Rumo de Cultura, desde 2016 é um dos criadores do projeto Te(a)tralogia, que cria quatro peças de teatro. Em 2017 funda e mantém junto com outros artistas o Espaço Cultural Casa Quatro Ventos, em Curitiba PR. E-mail: diego_marchioro@yahoo.com.br

² Doutor em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (2016), bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (agência do fomento CAPES) na Universidade de Lisboa. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) (2005), possui graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) (1993). Professor Adjunto A da Universidade Estadual do Paraná/Faculdade de Artes do Paraná. E-mail: francisco.gaspar@unespar.edu.br

³ Mestrando em Artes pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) (2021), bolsista do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Artes UNESPAR/Fundação Araucária, com graduação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP) (2005). E-mail: teatromarcel@hotmail.com

Arte e pensamento

Duas questões que motivam essa escrita coletiva: como fazer o trânsito de linguagem da obra para a escrita? Como fazer essa escrita ter vida? O que pretendemos problematizar com estas questões é a relação entre a produção de obras cênicas e performáticas com a produção discursiva resultante destas obras; embora logicamente a obra seja anterior ao discurso crítico que a acompanha, já há muito se demonstra a preocupação de que retroativamente o discurso científico, acadêmico, filosófico venham sobredeterminar a experiência artística, doando a ela uma consistência que pretensamente faltaria a ela. Por outro lado, não será o caso de afirmar livremente que o objeto artístico é investigação científica por si só, se aceitarmos que investigação artística e investigação científica se apoiam sobre mesmas bases. Nosso objetivo aqui é demonstrar como o pensamento estético e a produção da obra de arte criam seus próprios registros investigativos, inserindo no mundo eventos notáveis, produzindo redes de influência na realidade já estabelecida, muito mais do que investigar os modos de funcionamento dessa realidade. Deste modo, pensamos que o pensamento estético é investigação em ato, produtivo mais que reflexivo.

Se pensarmos, preliminarmente, no modo como Deleuze e Guattari no “Que é a filosofia” (1992) estabelecem a diferença entre arte e ciência seremos capazes de antever a inclinação que nos orienta já de início. Para ambos arte e ciência se encontram no ato de criação, em um corpo a corpo com o caos, plano virtual de velocidades infinitas e sem consistência. Enquanto a arte, neste embate, cria através de planos de composição, blocos de sensação, a ciência cria, através de um plano de referência, funções e proposições, recortes que limitam esse caos. O ato artístico criativo coloca no mundo variedades, novos modos de existência singulares que reestabelecem as relações do humano com o mundo, ultrapassando os limites preestabelecidos das formas de conhecimento consagradas. Por sua vez, a ciência doa variáveis e constantes, ato não menos criativo do que a arte. Dois modos complementares da relação do humano com o mundo, cuja complementaridade não é sinônimo de equilíbrio e igualdade; a arte e a ciência se complementam nas suas diferenças, uma criando variedades enquanto a outra cria constantes. Deste modo não há precedência de uma realidade sobre a outra, mas transversalidade encetada por linhas de fuga. O conceito de criação expressa neste encontro o ato que faz emergir o anômalo e desviante, a fuga das normas já estabelecidas.

Portanto, ainda com Deleuze e Guattari, afirmamos que a aventura da criação é libertar a vida lá onde ela esteja aprisionada. Então podemos responder inicialmente as nossas questões de abertura dizendo que na produção da obra de arte trata-se de atos que libertam a vida de sistemas de mortificação, da criação de corpos que escapem dos sistemas de normatividade. Seja na arte ou na ciência, a luta é contra as forças de estabilidade extrema que leva uma forma à sua realidade menos diferenciada, sem tensão, ou a extrema desestabilização de um processo, ocasionando em nenhuma consistência. Vamos iniciar nossa argumentação apresentando dois processos que problematizam certa normatividade no campo da criação cênica e performativa; o primeiro [*Escrevedor de Histórias*] - *Do ‘Mesmo’ ao ‘Diverso’* trata da força instituinte da performatividade negra que se opõe aos enquadramentos da arte “branca”, que mesmo aparentemente invisíveis, estabelecem normas de criação implícita para corpos dissonantes, humanos e não-humanos. O segundo processo *Laboratório de Dramaturgia In Vitro para O Coveiro* apresenta uma inflexão crítica às cisões consagradas do teatro dramático tais como a dicotomia ator/personagem, ensaio/apresentação, plateia/atuadores, para pensar a produção teatral a partir da ideia de concretização da obra de arte e vetorização de linhas de força.

Processo 1 - [escrevedor de histórias] - do ‘mesmo’ ao ‘diverso’

[*escrevedor de histórias*] possui – em sua própria nomeação escrita entre colchetes⁴ – o interesse em trazer à tona o que está oculto, invisibilizado, apagado. Trata-se de um projeto no qual um ator se utiliza de uma máquina datilográfica para se relacionar poeticamente nos espaços em que corpos oprimidos se encontram. O ator sentado em uma banquetta, com uma máquina datilográfica e uma placa com os dizeres: “Escrevo () cartas, () contos, () poemas, () histórias”, convida para um encontro que se estabelece como gerador de oralidades que se materializam em letras datilografadas, cujas cópias em papel carbono serviriam de base para uma publicação impressa, com imagens e fragmentos textuais gerados pelos encontros com transeuntes da cidade e disponibilizada nas bibliotecas locais.

⁴ Nas citações diretas de trabalhos científicos, por exemplo, usa-se colchetes [...] para isolar todas as interpolações alheias ao texto original feitas pelo autor da citação, para adaptar o texto à sua redação.

Inicialmente, em 2016, foram realizadas ações performativas em pontos e terminais de ônibus da cidade de Curitiba. Numa proposição seguinte, em 2019, o projeto aconteceu em seis Comunidades Remanescentes Quilombolas localizadas em cidades paranaenses de até 50 mil habitantes, a saber: Comunidade Feixo/Lapa, Comunidade Rio do Meio/Ivaí, Comunidade Adelaide Maria Trindade Batista/Palmas, Comunidade Batuva/Guaraqueçaba, Comunidade João Surá/Adrianópolis e Comunidade Água Morna/Curiúva. A definição das cidades atendeu aos parâmetros solicitados por uma lei estadual de incentivo à Cultura, como forma de possibilitar o acesso da população aos bens e serviços culturais propostos para o edital de incentivo. Nas regiões visitadas observaram-se grandes distâncias no acesso a direitos como educação, saúde e moradia. No entanto, a organização das comunidades é exemplar: liderança matriarcal na grande maioria, respeito à natureza, livros publicados, museus, bibliotecas e prioridade à educação, ainda que com poucas políticas públicas, conforme relatos dos moradores, contidos na publicação que integra o projeto, onde estão presentes alguns discursos da negritude⁵ – que indicam complexidades suscetíveis à invisibilização, como nos aponta Glissant (2017, S/P):

Contudo, uma outra passagem tem lugar hoje, contra a qual nós nada podemos. É a passagem do escrito ao oral. Eu não estaria longe de acreditar que o escrito é o vestígio (trace) universalizante do Mesmo, onde o oral seria o gesto organizado do Diverso. Existe hoje uma vingança de muitas sociedades orais que, do próprio fato de sua oralidade, isto é, de sua não-inscrição no campo da transcendência, suportaram, sem poder defender-se o assalto do Mesmo³. Hoje o oral pode se preservar ou se transmitir, de povo a povo. Parece que o escrito poderia transformar-se cada vez mais à medida do arquivo e que a escritura estaria reservada à arte esotérica e alquimia de alguns. É o que se manifesta na proliferação poluente de obras de livraria,

⁵ “A negritude, conforme salienta o Doutor em Ciências Sociais Kabengele Munanga, pode ser inicialmente pensada a partir da perspectiva da construção da identidade negra da diáspora. Mas ela foi pensada também enquanto conceito e movimento ideológico. Dentro de sua conceituação, a negritude pode trabalhar em uma linha de ação mitológica, pensando na ancestralidade, no retorno às origens e na busca de um passado comum, mas também como uma estratégia de resistência, respondendo ao histórico de dominação e discriminação pelo qual passou boa parte dos negros colonizados. A negritude perpassa o caráter biológico e psicológico, percorrendo pelos conceitos socioculturais das classes, definindo-se pela valorização de práticas culturais tradicionais e pela forma como essas práticas devem ser respeitadas e ter seu espaço garantido dentro da estrutura do capital e das relações étnico-raciais. A negritude traz um apelo a uma forma de sociabilidade e a conjugação de valores religiosos, estéticos e éticos que ressignificam o ‘estar junto’, a coletividade que coloca indivíduos negros a um sentimento de pertença, que por muitos séculos foi prejudicado pelas experiências traumáticas e violentas da escravidão. Essa forma particular de estabelecer a negritude, no entanto, só pode ser pensada a partir da lógica estruturante do modelo ocidental capitalista na qual a maioria dos povos da diáspora africana foram realocados, dentro de um momento específico em que o mundo passava por significativas transformações nas relações socioeconômicas e seus reflexos na cultura do ocidente” (PINHEIRO, 2015, p. 06).

que não são o símbolo da escritura, mas a reserva sabiamente orientada da pseudo-informação.

Grosso modo, o escritor martinicano Édouard Glissant define como Mesmo o universalizante imaginário do ocidente e como Diverso, o esforço do espírito humano em direção a uma relação transversal sem transcendência universalista (GLISSANT, 2017). Podemos também chamar de Mesmo, o sinhô, o patrão. Aquele que, com o passar dos séculos, mantém o desejo insaciável de dominar o mundo, de exercitar seu poder dominador, de impor sua cultura, sua língua, sua narrativa e acumular riquezas às custas do Diverso, que também podemos chamar de – aos olhos do Mesmo – mão de obra. Tal dominação ocorre nas mais diversas áreas, inclusive nas Artes e especificamente nas cênicas, onde se pode evidenciar um apagamento da cultura afro-diaspórica, exemplificado através de dramaturgias, poéticas, estéticas, encenações e performances onde prevalecem narrativas hegemônicas e ocidentalizadas, em todo o território brasileiro, salvo alguns focos de resistência artística afro-diaspórica, que seguem por caminhos disruptivos, a exemplo de companhias teatrais como o Bando de Teatro Olodum, companhia teatral negra mais popular e de maior longevidade na história do teatro baiano, uma das mais conhecidas do país, criada em 1990. A Arte produzida sob uma perspectiva afro-diaspórica obteve alguns avanços na última década, mas para um país de proporções continentais, com a população majoritária que o compõe, ainda há muito a avançar no que se refere ao enfrentamento à normatização social de determinados corpos e discursos, como observado por George Canguilhem (2020, p. 108):

Por conseguinte, na espécie humana, a frequência estatística não traduz apenas uma normatividade vital, mas também uma normatividade social. Um traço humano não seria normal por ser freqüente; mas seria freqüente por ser normal, isto é, normativo em um determinado gênero de vida, tomando essas palavras gênero de vida no sentido que lhes foi dado pelos geógrafos da escola de Vidal de la Blache.

Foucault (2002, p. 61) lança mão do pensamento de Canguilhem sobre O normal e o patológico para definir, ao seu modo, do que trata a normalização:

Neste texto, que trata da norma e da normalização, temos um certo lote de ideias que me parecem histórica e metodologicamente fecundas. De um lado, a referência a um processo geral de normalização social, política e técnica que vemos se desenvolver no século XVIII e que manifesta seus

efeitos no domínio da educação, com suas escolas normais; da medicina, com a organização hospitalar; e também no domínio da produção industrial. E poderíamos sem dúvida acrescentar: no domínio do exército. (...) Vocês também vão encontrar, (...) a ideia (...) de que a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado.

Normalizamos, normatizando as formas de aprendizado. Como criar disrupturas para gerar outras formas de conhecimento? Tensionar discursos hegemônicos, por exemplo, é uma constante na vida de pessoas pretas, sobretudo para aquelas com acesso à Educação e à Arte, onde se pode viabilizar o escape ao controle e à reprodução de um pensamento unívoco e dominante. No contexto da pesquisa em Arte, a dupla de pesquisadores canadenses, Jan Jagodzinski e Jason Wallin, valoriza o potencial ontológico da Arte, como “produção de maneiras de se existir no mundo que não se submetam ao que ‘todos já sabem’ e aos discursos instituídos” (DIEDERICHSEN, 2017, p. 523).

Ao pensar o escrito como universalizante do Mesmo, e o oral como gesto organizado do Diverso, lembramos das reflexões sobre a performance da oralidade preta, propostas pelo teórico americano Fred Moten, em sua introdução “A Resistência do Objeto: o Grito de Tia Hester”, do livro *In the Break: The Aesthetics of the Black Radical Tradition* (2003), onde o autor associa os gritos que respondem às chicotadas às potências disruptivas da performance preta. Tal performance é identificada no caminho feito por pessoas escravizadas até a casa grande, onde o grito vira fala, vira música:

Os escravos escolhidos para irem à Fazenda Casa Grande buscar a ração mensal deles e de seus companheiros escravos ficavam particularmente entusiasmados. No caminho, eles faziam as matas velhas e densas reverberarem por quilômetros com suas canções desesperadas, revelando, ao mesmo tempo, a mais elevada alegria e a mais profunda tristeza. Eles compunham e cantavam enquanto caminhavam, sem prestar atenção ao tempo ou ao tom. O pensamento que viesse saía – se não em palavras, em som, e com a mesma frequência em ambos. Eles, às vezes, cantavam o sentimento mais patético no tom mais extasiante, e o sentimento mais extasiante no tom mais patético. Em todas as suas canções, eles narravam alguma coisa sobre a Fazenda Casa Grande, especialmente quando estavam deixando a sua própria casa. Então, cantavam mais exaltados as palavras (DOUGLASS, 1845).

Não se trata apenas de canções entoadas, mas de criação de territórios subjetivos contra a invasão destes corpos, onde o desconforto visceral (KASTRUP, 2001) se apresenta numa espécie de “estranho dentro”, um estranho íntimo que se instaura pela normatização. A performance preta acontece não necessariamente por oposição, mas encontra caminhos para “a emergência e sintaxe radicais que animam a performance, a partir da objeção política, econômica e sexual, indica uma pulsão de liberdade que é sempre e em toda parte evidenciada em suas (re) produções gráficas” (MOTEN, 2003). Em sua escrita, o teórico americano apresenta a resistência à escravização como essência da performance preta: “Ocorre nessas performances uma reavaliação ou reconstrução do valor que perturba as oposições entre fala e escrita, espírito e matéria. Ela se move através da disruptura (fono-foto-porno-) gráfica que o grito executa” (MOTEN, 2003).

Novamente, se o escrito é o vestígio universalizante do Mesmo e o oral o gesto organizado do Diverso, identificamos o paradoxo de se produzir uma escrita acadêmica e dissertar sobre ela. Este é o momento de investigação também da escrita que será oralidade, uma passagem do escrito ao oral. “Acontece que a obra não seja escrita para alguém, mas para desmontar os mecanismos complexos da frustração e das variedades infinitas da opressão” (GLISSANT, 2017, p. 194).

Projeto 2 - Laboratório de Dramaturgia In Vitro para O Coveiro

Cada sujeito fia suas correlações como os fios de uma aranha, relativamente a determinadas propriedades das coisas, e tece-as numa sólida teia que suporta sua existência (Jakob Vox Uexkull)

Relacionando as questões iniciais e abordagens trazidas anteriormente neste texto, apresentamos o caso do Laboratório de Dramaturgia In Vitro para o Coveiro, pensando está escrita como objeto técnico transdutivo (abordaremos estes conceitos mais a frente), que concretiza de forma estável, nunca fixa, traços da experiência “in-ato” do laboratório. Desta forma, especularemos a obra, o objeto de arte e o artista como um atrator caótico, sugerido

por Kastrup (2001, p.17), pensando-os como sujeito e objeto disruptivos, que nos tocam no âmago, provocando-nos a reagir em resposta, desestabilizando normas e sistemas normativos (CANGUILHEM, 2020), inventando problemas que nos induzem a questionar e buscar soluções gerando novos conhecimentos a partir do caos. Deste ponto de vista, conhecer não é assimilar e traduzir os estímulos do mundo, mas edificar mundos através de atos compositivos com o meio. Utilizamos a ideia de *artimanha* proposta por Erin Manning (2018), que lança para um campo processual a experiência artística “relacionado à participação (para além do artista como indivíduo, e mesmo como humano) e a uma inteligência técnica improvisada”. Onde todos os tipos de artifícios podem ser inventados na interação de sua processualidade.

De onde emerge a ideia

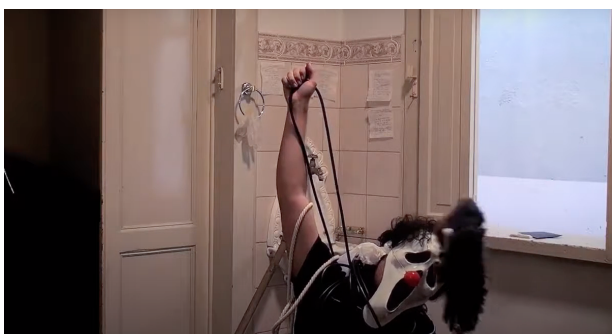


Figura 1 - frame do laboratório realizada em 2017

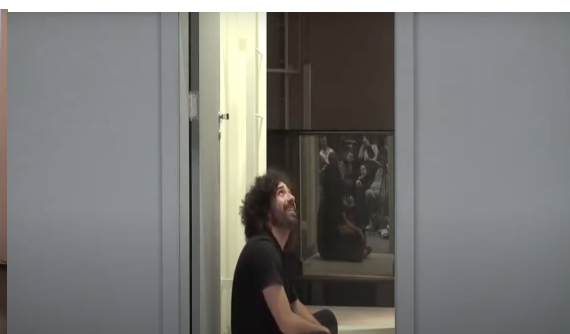


Figura 2 – frame do laboratório realizado em 2019

Este é O Coveiro em 2017 e 2019. Aqui vos fala O Coveiro em 2022, O Coveiro de Curitiba. Esta figura, que é o último contato de um corpo morto com a vida, um limiar, uma profissão a margem da sociedade. O coveiro é um processo de criação em contínuo desenvolvimento. O Coveiro sou eu, ator, o *ator-vetor*⁶, e eu ator, sou O Coveiro. (MANNING, 2018, p.277) “A noção de vetores formulada por Whitehead é útil porque dá um forte sentido à qualidade mais-que-humana que a experiência da artificiosidade (*artfulness*) carrega. O

⁶ Interessa aqui, pensar-me como um ator que no ato do Laboratório age com um vetor que articula vozes e provocações dos participantes, em um improviso contínuo para a geração de cena e de dramaturgia. Um ator-vetor que recebe e conduz, um portador de provocações, orienta, busca sentido e transmite as ideias em improviso. Expandindo proposições individuais dos participantes para o coletivo, através do meu corpo que se presentifica Coveiro no ato da performance, em tempo real. Tempo real, aqui entendido como uma capsula do tempo que habita vários tempos no agora.

vetor, na obra de Whitehead, é definido como a força do movimento que viaja de uma ocasião de experiência a outra ou dentro de uma mesma ocasião singular.” Whitehead, conectando o vetor ao sentir: “Sentires são vetores; por essa razão, eles sentem o que está lá e transformam no que está aqui” (WHITEHEAD, 1978, p. 87). Ele considera os sentires, como a força do acontecimento se expressando, vetores, são os sentires que possuem a força do momento, uma intuição que leva a uma direção. O Coveiro se torna uma encruzilhada, um ponto de passagem, um vetor onde, atizado, instigado por provocações outras ele age. O coveiro, personifica o último estágio de contato do corpo morto com a sociedade, o último braço a trabalhar para um homem. Esta figura é a norteadora, o ponto inicial para o desenvolvimento dos Laboratórios, uma figura que, aos poucos, assume outras dimensões, misturando referências e histórias passadas e atuais de múltiplas pessoas que participam desta ação, metáfora e pretexto para falar sobre questões de vida, sua impermanência e efemeridade. Uma reflexão sobre questões atuais, sobre guardar, depositar e encerrar para recomeçar. Um elogio a tudo que continua. O coveiro no Laboratório se presentifica em mim, um corpo aberto, como uma cova, aberta a receber o que é depositado e imediatamente acolhido e transformado por ela.

O Laboratório para O Coveiro, atualiza a metodologia *Escrita na Cena*⁷, propondo uma dramaturgia expandida, criada no ar da sala de ensaio, em um laboratório com duração de dois dias. O primeiro dia abarca uma fundamentação da prática que será realizada, o percurso dos artistas, Laboratórios anteriores e exposição dos materiais gerados, a metodologia do jogo que será desenvolvido e um debate sobre a figura do coveiro. Os participantes são convidados a adentrarem na pesquisa sobre esta figura, sendo instigados a trazerem proposições, provocações, textos, músicas, objetos, para induzir o improviso do ator no dia seguinte. Na

⁷ “A Escrita na Cena”, metodologia desenvolvida desde 2009 por Isabel Teixeira (atriz, diretora e dramaturga paulistana, ministrante dos Laboratórios para O Coveiro) propõe a criação de textos no ar da sala de ensaio. A partir de um treinamento de fluxo narrativo com o ator, em improviso, a palavra dita é transcrita, transcriada, e serve como bússola para a escrita dramática propriamente dita. Trata-se de um trabalho de criação colaborativa que integra todas as pessoas envolvidas com os dispositivos da cena, elaborando roteiros e textos próprios que se formam a partir dos encontros e de práticas diárias na sala de ensaio. Todo o material é registrado em vídeo e transcrito em forma de texto. O texto teatral não parte da mão. Parte da fala. A transcrição é a encarnação da fala no papel. O passo seguinte nesse processo é novamente partir do texto elaborado para continuar a escrita na construção da peça.

experiência prática do segundo dia, munidos de nossos materiais: um ator-vetor; um diretor e um co-diretor; uma figura emblemática (o Coveiro); um tripé, uma câmera de vídeo; um gravador de som, um espaço e participantes/dramaturgos, após todos os partícipes em conjunto definirem o espaço, enquadramento da câmera, onde será realizado, iniciamos um processo contínuo de provocação e improvisação. O Coveiro, na cena, como um vetor, articula as provocações feitas por cada participante feitas ao pé do ouvido do ator. Começa assim, um improviso contínuo, de aproximadamente uma hora e meia. No centro da ação, recebe e articula as provocações dos participantes, podendo abranger fragmentos de textos, músicas, sons, gestualidades, ações físicas ou psicológicas, relações com o espaço, objetos ou com as pessoas que ali estão, com a câmera, com meu corpo etc. Se torna um vetor, atizado, provocado, cumprindo o que os participantes o estimulam a realizar e, por outro lado, manipulando em tempo real e ao vivo o que é solicitado, em estado de improviso contínuo e ininterrupto. Quando os participantes sentem que uma ação de uma provocação termina, outro participante vai ao seu ouvido e faz uma nova provação e assim sucessivamente. Os participantes veem sua provocação imediatamente realizadas pelo ator. Os estímulos não possuem restrições, apenas a indicação de que tenham a ver com a figura e o universo possível do coveiro e que encadeados possam ir constituindo uma dramaturgia. A figura do Coveiro se expande e adquire vida própria, se presentifica, no ato do improviso. É o manipulador da ação, manipulado pelas provocações. Aquele que sempre está oculto como figura final de um processo de vida, aquele sobre o qual preferimos não pensar, agora ganha foco central no Laboratório. É ele o centro da ação. A escrita *in loco* e sua realização imediata, aproxima o labor dramaturgic na sua imediata realização na cena. Todo o improviso praticado é filmado. Posteriormente este material em vídeo é editado de forma a apenas retirar a intervenção dos participantes na cena falando em meu ouvido, gerando um vídeo editado apenas com os improvisos em cadeia, apresentando uma visão em continuidade, sem pausas e interferências. Todo o material bruto do registro em vídeo é transcrito, gerando um caderno dramaturgic a cada oficina.

Neste campo de relação os vetores sintonizam para o que Manning chama de mais-que da obra, que é modulado por meio do trabalho coletivo e participativo do jeitinho (*minor gesture*); jeito é arte de devir, ultrapassagem do objeto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo. Forma é onde emerge a artimanha (onde o mundo ainda não se estabeleceu em

objetos e sujeitos). “O que emerge do in-ato é o que Whitehead designa como sociedade, o devir de um amplo campo relacional que ultrapassa a atomicidade da ocasião iniciando sua entrada na existência” (MANNING, 2018, p. 278). Colocando em revisão os limites da existência, a experiência do Laboratório com sua estrutura participativa, convidada o outro a co-criar com seus modos de existência, abrindo as percepções produzindo juntos diferença. A artificialidade segundo Manning (2018, p.278) vive na intersecção entre a ocasião real ensimesmada e o potencial da vasta extensão do nexa da ocasião:

Whitehead fala disso em termos de criação de mundos – sentir um além que está determinado e apontar para um além ainda por ser determinado (1978, p. 163). Ser determinado aqui é resolutamente ser em potência – por consequência, a vetorização de um tom-da-sensação não pode ser mapeada de antemão, e não se pode prever se pousará de maneira a ativar uma mundificação. Mas pode ser modulado por meio do trabalho colaborativo e participativo do jeitinho (*minor gesture*). A artimanha (*artfulness*) emerge dessa mistura.

Como vetor, através da tecnicidade evidente do Laboratório, instaura-se um “jeitinho” no acontecimento das provocações que movem os corpos-mundos ali presentes através do tom-da-sensação, forma-se um ambiente entre câmera, pessoas, ações e reações, palavras-coisas, movendo entre gestos, situações e cenas. Múltiplas correlações se dão neste presente imediato, entre a provocação e o improvisado, entre a proposta e a ação, entre a escolha de estar próximo ou distante, dentro ou fora de quadro na câmera, entre lidar com a provocação, improvisar a partir de uma palavra ou uma frase, tentar ligar um improvisado ao outro, entre ir ao limite de uma ação ou desistir, artimanhas que fazem ultrapassar a relação do Laboratório na experiência com os partícipes. Mas será que estas decisões de ação, na cena, são conscientes? Greiner (2017, p. 15) em artigo sobre alteridade suspira no ouvido do ator-vetor:

O fluxo de imagens migraria para dentro e para fora do corpo, o que faria das decisões algo que ocorre através de nós e não em nós [...] o individual e o transindividual andariam juntos, constituindo pontes inevitáveis entre redes de afetos e racionalidades.

Desta forma, as decisões de improvisado não são ações totalmente conscientes nem individuais, mas sim um fluxo transindividual entre todos os que ali estão, é uma espécie de α

priori do Laboratório, presente desde o início, é a multiplicidade operacional no coração desta prática participativa. Segundo Manning (2018, p.268): “Simondon usa o conceito de transindividuação para descrever a coletividade existente no cerne de todas as individuações, aquém e além de qualquer especificação numa individualidade”. Sublinhando o fato que todo acontecimento é colaborativo, participativo, não se reduzindo apenas a cada indivíduo que integra o coletivo, assim a individuação para Simondon é sempre transindividual. “Ele mobiliza o transindividual para tornar visível que qualquer mudança no acontecimento é uma mudança da própria ecologia que o compõem” (MANNING, 2018, p.268). Desta forma a prática cênica do Laboratório, propõe um conhecimento disruptivo, praticando outras formas de criação artística que aproximam o outro do cerne da criação, des-normatizando e criando um processo aberto, convidando o outro a experimentar a tecnicidade criativa que ativa o acontecimento do trabalho pela participação no processo. O laboratório é uma experiência na qual os sujeitos que participam e o próprio objeto estético, surgem conjuntamente na relação, promovendo direito de cidadania a modos imperceptíveis de sentir e agir. A criação transindividual que se dá no Laboratório se inscreve no próprio movimento criativo da vida, à medida que extrai da realidade cotidiana uma invenção contínua de si mesmos na qual não há diferença entre fazer e conhecer, e na medida em que através da prática participativa proposta, se instala em um modo de reticulação estética, permitindo aos outros modos de pensamento, uma linha de fuga de seus ensimesmamentos com a possibilidade de lança-los novamente ao mundo. Nesta experiência extraímos da realidade cotidiana lugares situações estéticas que deslocam o espaço tempo do aqui e agora do Laboratório/cena, fazendo a experiência ultrapassar os limites do real imediato. A relação transindividual que se dá no contato com outro, no Laboratório, assim como na vida, provoca a individuação dos sujeitos e do objeto estético, de forma co-dependente, na resposta/cena in-ato se expande o mundo próprio dos partícipes e do Coveiro, resgatando as estruturas do mundo mágico, que se estabelecem entre o humano e o mundo, como aponta Simondon 2020.

Pensamento estético, pensamento técnico

Em uma entrevista concedida a Jean Le Moyne, em 1968, intitulada *Entretien sur la mécanique*, o filósofo e tecnólogo francês Gilbert Simondon considera como condição essencial para o objeto técnico, assim como para o ser vivo, que ele seja viável, ou seja, que a relação entre as partes não seja “autodestrutiva”. A ausência de estabilidade levaria o conjunto simplesmente à não existência; entretanto, a estabilidade completa impede o funcionamento do mecanismo ou organismo, o que por sua vez também impede a sua existência. O funcionamento ideal é aquele no qual a dose certa de estabilidade ou instabilidade mantenha o funcionamento viável. Para que um organismo ou mecanismo possa existir é necessário que seu funcionamento seja determinado por um movimento de metaestabilidade, ritmo contínuo entre o estável e o instável, sendo que é esse ritmo que faz avançar o sistema para o futuro. Assim, para Simondon, o ritmo metaestável que anima o modo de existência de um objeto técnico expressa sua concretização, enquanto o ritmo de um organismo expressa sua individuação.

Se tomarmos o objeto estético dentro desta mesma lógica, vamos dizer que ele também experimenta um processo de concretização. Além disso, poderemos dizer que existe a concretização de uma obra de arte, como objeto estético, assim como existe a concretização da escrita correlativa a essa obra, como objeto técnico. Ambas são recíprocas, mas não necessariamente idênticas. Fazer a passagem da obra para a escrita é acompanhar um processo transdutivo, se não nos apegarmos nem à obra, nem à escrita como formas estáveis acabadas, mas estações no devir de uma concretização.

Na obra *O Modo de Existência dos Objetos Técnicos* (2020b), Simondon estabelece que o pensamento técnico, assim como o pensamento religioso, são fases que se originaram da quebra de um certo modo de relação entre o humano e o mundo que o autor chama de realidade Mágica. Nesta realidade primitiva, antes das fases da técnica e da religião, a relação de influência mútua do humano com o mundo não experimentava diferença entre a objetividade e a subjetividade, mas a estruturação mais simples e completa da reticulação. Nesta estruturação o humano se aliava ao mundo a partir de pontos-chave da paisagem natural cuja força de atração dominava o restante da paisagem; tais pontos guardavam uma

dupla configuração, o recorte particular da figura e a universalidade do fundo; em cada ponto-chave essa dupla configuração não separava figura e fundo.

O rompimento da realidade mágica se defasa, portanto, em realidade objetiva (técnica), herança da porção figural do ponto-chave e a realidade subjetiva (religião), nascida da estrutura de fundo. As figuras se separam dos seus respectivos fundos, dando origem a objetos técnicos, enquanto as realidades de fundo se separam também de seus fundos correlativos, dando origem ao pensamento religioso. Assim, objetos técnicos se tornam ferramentas desgarradas de suas realidades originárias, funcionando em qualquer situação, enquanto o pensamento religioso estabelece as bases de todo modo de pensar e agir de acordo com leis universais, não importando também a qual realidade se apliquem.

Entre os modos de pensamento técnico e religioso, o pensamento estético é, ao mesmo tempo, uma lembrança do pensamento-mágico, que ele não pode reestabelecer porque o mundo já defasou em técnica e religião, e um desejo futuro de reunião. O pensamento estético, não sendo uma fase, atualiza o pensamento mágico, sem realizá-lo plenamente, refundando o mundo a cada vez, através da reticulação dos pontos-chave, reintegrando a relação das figuras com os fundos. Assim, ele produz reticulação nas outras formas de pensamento, devolvendo a elas a unidade perdida e fundando um “ecumenismo dos pensamentos” (SIMONDON, 2020b, p. 269).

A impressão estética implica um sentimento da perfeição completa de um ato; perfeição que lhe dá objetivamente uma irradiação e uma autoridade pelas quais ele se torna um ponto notável da realidade vivida, um nó da realidade experienciada. Esse ato se torna um ponto notável da rede da vida humana inserida no mundo; desse ponto notável aos outros cria-se um parentesco superior, que reconstitui um análogo da rede mágica do universo. (Simondon 2020b, p.269)

A imagem estética recolhe no devir de sua concretização compostos de sensação, que anunciam a completude perfeita de uma ação, ou seja, uma realidade criada, análoga à implicação correlativa do humano com o mundo que retoma a realidade mágica anterior às fases da técnica e da religião. A perfeição da relação do humano com o mundo, lembrada nesta realidade criada, em ato, objetivamente, tem poder de reverberação e influência sobre a trama da realidade vivida e experienciada, como um nó desta realidade, um ponto notável.

Assim como os pontos-chave da realidade mágica, a obra de arte institui impressões e experiências que ultrapassam o cotidianamente vivido; ela se diferencia de um objeto técnico por não ser utilitária e por não existir separada do fundo que ela mesma institui; ela também se diferencia da realidade do pensamento religioso na medida em que seu fundo não pode existir alijado do seu objeto. A mediação criada pela obra de arte retoma a relação entre o humano e o mundo criando concomitantemente *um* mundo.

Retomando nossa articulação inicial, a obra de arte singular se insere no tecido da vida, não como objeto acabado, mas como ponto de transmissão que torna o processo, o movimento, o anômalo a coisa que nos atrai a percepção e cuja contra-efetuação suficiente engrena o acontecimento. Portanto, a obra de arte é o nó histórico e geográfico de uma processualidade que somente será captada por uma tecnicidade da intuição (MANNING, 2018).

Estética e ética

Dissemos acima que a relação entre a obra de arte e o pensamento científico envolve atos que libertam a vida das forças de estabilidade extrema ou a extrema desestabilização de um processo, resultando em falta de consistência. Isso quer dizer que a produção da obra de arte não está no campo da imitação seja do humano ou do mundo – Deleuze (1987) diria que escrever é a vergonha de ser humano. Não sendo nem objetiva e nem subjetiva ela se origina de um ato conjugado do humano e do mundo, se inserindo no próprio movimento criativo da vida. É o pensamento estético, como ecumenismo do pensamento, que dá aos outros modos de pensamento a via de saída de seus próprios ensimesmamentos, relançando-os novamente ao mundo, na unidade da estrutura originária da natureza; um mundo agora criado, culturalizado (CARROZZINI, 2011); nas palavras de Gilbert Simondon (2020b, pp. 273-274):

Mesmo que seja separada, a obra estética não vem de uma ruptura do universo ou do tempo vital do homem; ela provém da realidade já dada, trazendo-lhe estruturas construídas, mas construídas sobre fundações que fazem parte do real e estão inseridas no mundo. Assim, a obra estética faz o universo germinar, prolonga-o, constituindo uma rede de obras, isto é, de realidades de exceção, radiantes, como pontos-chave de um universo simultaneamente humano e natural.

A criação artística, não sendo imitação do humano e do mundo, produz uma reticulação de pontos-chave que se inserem no mundo influenciando espaços e tempos mais distantes com sua realidade excepcional e que, contudo, é continuação do real, embora crie, ao mesmo tempo, novos universos. Mas, diferentemente da realidade mágica, a criação artística é um ato inserido na cultura através de gestos humanos, embora não sejam estes gestos causa única das obras criadas. Este gesto, para ser realmente criativo, envolve uma ética que no final das contas envolve a libertação da vida. Então, encontramos no pensamento de Gilbert Simondon um aceno à ética como libertação.

Em linhas gerais, para Simondon, cada ato no mundo é ético na medida em que faz avançar uma significação e que, ao mesmo tempo, a integra a outros sistemas. Entendendo significação como o alargamento espaço-temporal de uma problemática inicial que anima um ser, uma disparidade energética, e que faz este ser avançar para realidades cada vez mais amplas. Este percurso é do ponto de vista do indivíduo sua tomada de forma, individuação no caso dos seres físicos e vivos e concretização no caso dos objetos técnicos. Deste modo, um ato ético deve ser significativo para o indivíduo tanto quanto é significativo para a coletividade porque faz avançar o sentido de uma tomada de forma: “Há ética na medida em que há informação, isto é, uma significação avançando uma disparação de elementos de seres e fazendo, assim, com que seja também exterior aquilo que é interior” (2007, p. 242).

Não se trata, contudo, da universalização de uma ação individual, tornada modelo para todos, imprimindo suas normas; sua validade é sua integração em uma rede estruturada de atos que se expande em variadas direções e não por nexos causais. A validade dessa rede não repousa na universalidade das normas, mas na passagem efetiva de um ato a outro em seu sistema. Atos da manutenção suficiente dos encontros e que pode ser resumida na questão: como lidar com um dado do mundo a partir de sua emergência, sua gênese e potencialidades? Partir deste ponto torna necessário acompanhar a reversão que Simondon faz a respeito da apreensão da gênese dos indivíduos.

Paradigmas substancialistas tendem a capturar os dados do mundo a partir daquilo que neles é identidade e unidade, desfavorecendo toda expressão de mudança que porventura lhes possa ocorrer. A posição crítica de Simondon a respeito das formas de pensamento que procuram um princípio de individuação tendo como modelo o indivíduo

pronto, e que partindo dele pretendem encontrar sua gênese, já são conhecidas. A crítica pretende reverter esse primado propondo que se acompanhe a gênese do indivíduo na passagem do plano pré-individual para o individual, entendendo o indivíduo como edifício tenso que atualiza e mantém uma disparidade energética originária, metaestável e criativa no percurso de sua existência. Do ponto de vista substancialista, um objeto é reconhecido dentro de quadros de valores estáveis e estabilizantes: o senso comum, o bom senso, o reconhecimento. E nisto reside o modo de operar da representação.

À diferença de uma abordagem ética propriamente dita, os nexos entre sujeito e objeto são mediados por conceitos previamente estruturados; neste encontro o sujeito se orienta pela procura de uma verdade última do objeto, sua verdade substancial, a partir da identidade e da unidade. Claro é que este modo de apreensão pressupõe um sujeito que entende a si mesmo como estável, idêntico a si mesmo, e que se reconhece como tal: o sujeito da representação, em oposição ao objeto representado.

Por outro lado, captar um objeto em meio a seu devir e em meio a tantos outros processos dinâmicos concorrentes entre si é a operação de um sujeito que experimenta sua própria condição como relativa, transitória, problemática e indeterminada. Deste modo, nem o objeto é dado, nem o sujeito é dotado de faculdades inatas de reconhecimento; ambos são processos em disparidade. A noção de disparidade anuncia de antemão que o indivíduo (sujeito ou objeto) articula em sua temporalidade e topologias diferentes ordens de grandeza energética no seu próprio devir. É próprio da individualidade essa articulação, tornar compatíveis regimes de força com diferencial energético. Tal problemática originária é que irá animar o indivíduo, seja em uma resolução imediata, no caso do indivíduo físico, seja na resolução contínua dessas disparidades, no caso do indivíduo vivo.

A operação é ética porque se trata de uma ação implicada, *hic et nunc* e que não pode se repetir. Ao invés de capturar o objeto em um quadro estável de significação, o sujeito participa de uma experiência na qual ele e o objeto surgem conjuntamente. Simondon (2020a) considera que o conhecimento não é nem *a priori* nem *a posteriori*, mas *a praesenti*; a relação entre o sujeito e o objeto não se estabelece a partir de formas preexistentes no pensamento e coisas no mundo; ambos se criam ao mesmo tempo, na relação, e não como substâncias primeiras. Deste modo, não entramos em relação, mas existimos em relação. Todo objeto,

pensamento e situação experimenta seu processo próprio de individuação; então, no encontro com um objeto, por exemplo, o sujeito conhece as suas qualidades a partir do processo de individuação do seu próprio conhecer: “a individuação dos seres só pode ser captada pela individuação do conhecimento do sujeito” (SIMONDON, 2020a, p.35).

Neste primeiro ponto de intersecção entre a obra de arte e sua escrita, destaca-se a importância da abordagem do ser que tem como modelo o processo de individuação, a individuação como processo, e que reverte o primado do indivíduo individualizado como modelo do processo. E na esteira dessa reversão torna-se possível pensar o gesto de criação de uma obra artística partindo da sua ontogênese e do seu processo de defasagem.

Conhecer fazendo

Na relação proposta por Simondon entre pensamento estético e pensamento científico passamos a pensar a obra de arte como ato potencializador da vida que desestabiliza e problematiza crenças já estabelecidas. Arte como “atrator caótico” (KASTRUP, 2001 p.17), mediadora de mundos, de diferenças entre alteridades, que propicia a desorganização de padrões vigentes, para causar movimento e problematização, promovendo conhecimento a partir da empatia e do estranhamento, de um “desconforto visceral” (KASTRUP, 2001 p.17). Arte como invenção de problema, como um agente circular que nos faz *aprender a aprender*. [...] É que aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhemos, problematizamos”.

Virginia Kastrup (2001, p.19) ao pensar a arte a partir de uma perspectiva problematizadora para o aprendizado, toma a afirmação de Deleuze (1987, p. 50): “A arte é o destino inconsciente do aprendiz”. Assim, para falar como a subjetividade se faz no encontro de diferenças, num plano de alteridades onde brota a partir de uma diferença mutual a invenção de si e do mundo. Kastrup (2001. p. 21) citando a obra de H. Maturana e F. Varela, diz:

(...) que concebem uma cognição autopoietica (Maturana & Varela, 1990) ou enactiva (Varela, 1989), tem-se o testemunho do esforço da ciência contemporânea em abordar o co-engendramento, a invenção recíproca e indissociável do si e do mundo, bem como a invenção de problemas.

Segundo a perspectiva da *enacção*, humano e mundo não são substâncias isoladas e separadas, melhor seria dizer que são codependentes, experimentando constante troca interativa por acoplamento estrutural. Deste ponto de vista conhecer não é assimilar e traduzir os estímulos do mundo, mas edificar mundos através de atos compositivos com o meio, ou como diz Francisco Varela: (1994, p. 88), “o funcionamento do cérebro é baseado na constante enacção de mundos diferentes, fundada no historial de categorias viáveis: um órgão que constrói mundos mais do que os reflete”. A noção de autopoiese, neste contexto, mostra que os seres vivos se caracterizam por uma invenção contínua de si mesmos na qual não há diferença entre fazer e conhecer.

Do mesmo modo, o fisiologista estoniano Jacob Von Uexküll (1982) nos mostra como os animais percebem apenas uma fração do meio que os rodeia, mas à medida que recebem novos estímulos perceptivos outras frações do meio são apreendidas. Segundo Uexküll, desenvolvemos uma imagem efetora para cada uma das funções que realizamos com os objetos no nosso mundo-próprio. O mundo-próprio, ou *Umwelt* é como uma bolha de existência particular de cada criatura que não pode ser compartilhada por outras, assim como para ela nenhum outro mundo é possível de ser acessado (UEXKÜLL, 1982; INGOLD, 2015). No mundo-próprio o meio age emitindo sinais para um conjunto de significações já existentes e orientadas no organismo; como diz Georges Canguilhem (2012) a este respeito, a excitação física só tem valor se ela for percebida por uma orientação do sujeito. Canguilhem, ainda, considera que o mundo-próprio humano é ordenado por processos de criação de técnicas e de valores; portanto, a invenção técnica e simbólica é o modo como o humano investe no meio, transformando-o ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo, inventando novas formas de relações entre os dados do mundo e, conseqüentemente, novos modos de sensibilidade. A invenção não é uma ação do homem sobre o meio, mas o modo como ele unifica a multiplicidade dos dados ofertados pelo meio. Assim, à medida que aumenta a performatividade do vivente, aumenta o número de objetos e seu número cresce de acordo com a experiência. Cada nova experiência implica rearranjo e reajustamento das novas

impressões, criando novas imagens perceptivas com novos tons funcionais. Na relação com a arte nosso mundo próprio se ativa, movimentando-se perceptivamente na correspondência entre fazer e apreender.

Simondon, em *Imaginação e Invenção* (2014) fala de um modo de percepção próprio aos artistas, que alarga a percepção habitual dando direito de cidadania a modos imperceptíveis de sentir e agir. Este tipo de alargamento produz encontros entre elementos habitualmente tidos como heterogêneos. O artista descobre novos modos de operar relações entre os sinais perceptivos e os sinais efetores; em outras palavras, ele inventa estruturas de percepção e de ação tornando-se capazes de se deixar afetar por espectros mais amplos de sinais vindos do mundo e, conseqüentemente, agir no mundo, ampliando seu mundo-próprio. Deste modo, Erin Manning (2018. Pág. 274) pode ainda dizer que: A artimanha é a expressão operativa de mundos em processo de fazer-se, o rendimento estético que abre a experiência à qualidade participativa do mais-que.

A sensibilidade aos encontros que estão fora do espectro perceptivo habitual desenha novos modos de ser e agir; desta forma, os encontros entre os dados disponíveis no mundo que existiam somente como virtualidades tornam-se sensíveis no repertório cultural; entrando como novos dados neste repertório, eles ganham lugar na democracia do sensível; estes dados maleabilizam a dureza dos códigos porque se inserem no ambiente como novos objetos e valores.

Conclusão

Durante nosso percurso procuramos entender o pensamento estético e a produção da obra de arte cênica e performativa como agentes de uma investigação inventiva, na tensão entre o reconhecido e o inaudito, na diferença, com o outro. Além disso, demonstramos que a criação de mundos singulares e singularizados na relação corpo-mundo, se ampliam e se modificam, gerando novas percepções e conhecimentos. E, deste modo, entendemos também que o apelo às singularidades inventivas está mais próximo das normatividades vitais (CANGUILHEM, 2020) do que das normas consagradas do senso comum social. Assim, a arte transmuta formas de compartilhar e conhecer, através de pontos de fuga, como encruzilhadas que apontam novos caminhos e proporcionam novos olhares para esses caminhos como algo inacabado, convidando a responder o outro no plano próprio da vida, como aponta Erin Manning (2018, p. 19): "A vida é um outro termo para o pré-individual. É o que o acompanha, o que resta por se resolver na tomada de forma, o que desafia a hierarquia do orgânico em relação ao inorgânico na organização do que comumente entendemos como 'vida'".

A obra de arte é um convite a surfar nos fluxos de movimentos que a obra gera, assim como na "vida"; nem vida, nem obra estão dadas, nem são formas estáveis e, portanto, compor com o outro, pôr-se com, é conjugar com seus arranjos e desarrajos, no meio compartilhado e a meio caminho entre o si, o outro e o mundo. A arte é agente disruptivo, atrator caótico que move pela diferença, que promove vida – pensamento – na relação com o outro, que inventa e inventaria mundos, que permite gerar novos mundos através do seu "jeito":

Arte tomada como um jeito (way) de aprender, age como uma ponte para novos processos, novas passagens. Falar de um "jeito (way)" é lidar com o processo em si mesmo, das suas possibilidades de devir. É enfatizar que arte é, acima de tudo, uma qualidade, uma diferença, um processo operativo que mapeia caminhos rumo a uma afinação entre mundo e expressão (MANNING, 2018. p. 260).

Se o processo de individuação é engatado através do encontro com o outro, a diferença, no ambiente, onde a única coisa que tem em comum é o incomum (GASPAR NETO,

2017, 2020), que por sua vez transforma a percepção corpo-mundo. O “jeito” que promove o “mais-que” da arte é a expressão da sua personalidade, é a “vida” da arte no ato imediato da experiência.

Referências:

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro, Ed.34 1992.

DIEDERICHSEN, Maria Cristina Ratto. Pesquisa baseada em arte - criação poética desviante: contribuições de Jan Jagodzinski, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. **Anais do 26º Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.519-532.

DOUGLASS, Frederick. **A narrativa da vida de Frederick Douglass, um escravo americano**. Escrita por ele mesmo. Tradução de Leonardo Pogliá Vidal. Sl: sn. v. 3, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GASPAR NETO, FRANCISCO. Atenciografia do Corpo: interseções entre Lisa Nelson e Gilbert Simondon a partir de um fragmento de relato **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 205-221, jan./abr. 2017.

_____. O incomum em comum: indivíduo e coletivo em Gilbert Simondon. In: ARMILIATO, V; BOCCA, F. V. (orgs.) **Um lugar para o singular: Georges Canguilhem em perspectiva**. Curitiba: CRV, 2020.

GLISSANT, Édouard. **O mesmo e o diverso**. Tradução Normélia Parise, 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cdrom/glissant/glissant.pdf>. Acessado em: Jan. 28, 2022.

GREINER, Christine. **Em busca de uma metodologia para analisar a alteridade na arte**. Campinas: 2017.

_____. **O Corpo em crise**, novas pistas e o curto circuito das representações. São Paulo: ed. Annablume, 2010.

INGOLD, Tim. **Estar Vivo: Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2015

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, arte e invenção psicologia em **Revista Estudo**, Maringá, v. 6,n.1, p.17-27, jan./jun. 2001

MANNING, Erin. **Artimanhas** - coletividades emergentes e processos de individuação - andré Arias Fogliano de Souza Cunha, 2018 – Lugar comum.

MOTEN, F. A. Resistência do Objeto: O Grito de Tia Hester. **Revista ECO-Pós**, v. 23, n. 1, p. 14-43, 2020.

_____. **In the break: The aesthetics of the black radical tradition**. U of Minnesota Press, 2003.

PINHEIRO, Lisandra Barbosa Macedo. Negritude, apropriação cultural e a “crise conceitual” das identidades na modernidade. In: **Simpósio Nacional de História**, 28., Florianópolis, SC, 27-31 de julho 2015. Universidade do Estado de Santa Catarina.

SIMONDON, Gilbert. **Imagination et Invention**. Paris : Presses Univésitaires de France, 2014.

SIMONDON, Gilbert. **A Individuação à luz das noções de forma e informação**. São Paulo: Ed. 34, 2020a.

_____. **Do modo de Existência dos Objetos Tènicos**. Rio de Janeiro : Contraponto, 2020

_____. **Entretien sur la mécanologie**, conversa registrada por Jacques Parent entre Gilbert Simondon e Jean Le Moyne em agosto de 1968. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kCBWTHjKvbU>.

_____. **L'individuation psychique et collective**. Paris: Aubier, 2007

UEXKÜLL, Jacob. **Dos Animais e dos Homens**. Lisboa: ed. Livros do Brasil, 1982.

VARELA, Francisco. **Conhecer as ciências cognitivas. Tendências e perspectivas**. Lisboa: Publicações Instituto Piaget, 1994.

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022.

PRESLEY, UM HÍBRIDO MODÉLICO À AUDIOVISUALIDADE ATORAL: UMA APARIÇÃO CORPORIFICANDO MASCULINIDADES

Ricardo Di Carlo Ferreira¹

RESUMO: Avento a hipótese de que a aparição de Elvis Presley nas mídias contextuais do seu período temporário atuacional instou um hibridismo modélico (astro-ator-autor-cantor-*dancer*) na audiovisualidade atoral, que passou a obrar sob outra perspectiva de atuação na grande seara do audiovisual, corporificando masculinidades. Nada obstante, busco traçar os aspectos concernentes à profissão de *ator-cantor estelar* empreendidos pelo artista, para justapor-se como modelo operativo à atorialidade audiovisual. Para tanto, tomo por objeto de análise o *modus operandi* de aparição de Elvis Presley, em duas vias: 1. *extra-aparição audiovisual*, sabendo de antemão que o artista se tratou de um ente híbrido (servindo as indústrias fonográfica e cinematográfica), eu perscruto suas cinesias de aparição via análise crítica de revisiões bibliográficas, detido, sobretudo na pragmática do *star system* alvitada por teóricos como Edgar Morin e Jean-Claude Bernardet; e, 2. *aparição audiovisual* - emprego a metodologia de *cruzamento de imagens* de Etienne Samain, comparando imagens da estatuária grega da Antiguidade, em diálogo com as corporificações de Elvis Presley em suas figurações audiovisuais, em que pontuo que este fator conferiu-lhe autoria fílmica *performando a corporificação dos filmes* que atuava – praxeologia aventada por Patrick McGilligan. Abaliza-se que os *intérpretes estritos* passam a engendrar corporalidades masculinas múltiplas, desde as primeiras aparições de Presley. Outrossim, ele inaugura essa nova categoria atoral, de *rock star-artista de cinema* (cantores-estrelas representando cantores estrelas/similares, artistas de *rock/bad boys*), quase sempre buscando replicar o caráter modélico de disrupção do arquétipo masculino contumaz, caminhando pelas vias da liberdade de ser/estar que a cultura do *rock'n'roll* alastrava.

PALAVAS-CHAVE: Elvis Presley; Híbrido modélico; Audiovisualidade atoral; Corporificação de masculinidades; Astro-ator-autor-cantor-*dancer*.

PRESLEY, A MODEL HYBRID TO THE ACTOR'S AUDIOVISUALITY: EMBODYING MASCULINITIES

ABSTRACT: This article aims to analyse the hypothesis that the appearance of Elvis Presley in the media urged a Hybrid model (star-actor-author-singer-dancer) in the actor's audiovisuality, which began to operate from a different perspective In the audiovisual sector,

¹ Mestre em Cinema e Artes do Vídeo, pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Especialista em Cinema e Linguagem Audiovisual pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Especialista em Metodologia do Ensino de Artes, pela UNINTER. Graduado em Teatro, também, pela UNESPAR. Membro do Grupo de Estudos Sobre o Ator no Audiovisual (UNICAMP/CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa Eikos: Imagem e Experiência Estética (UNESPAR/CNPq). Ator e realizador em teatro, cinema e vídeo. E-mail: ricodicarlo@gmail.com

embodying masculinities. Nevertheless, I seek to identify the aspects of the profession of actors-dancers stars, to juxtapose as an operational or interpretational model for the audiovisual atorality. For this purpose, to understand Elvis's the *modus operandi* I use: 1. Extra-audiovisual appearance, knowing in advance that the artist was a hybrid (serving the phonographic and film industries), I scrutinize his kinesias of apparition via critical analysis of bibliographic review, held, above all, in the pragmatics of the star system suggested by theorists such as Edgar Morin and Jean-Claude Bernardet; 2. Audiovisual appearance - I apply Etienne Samain's methodology of crossing images, comparing images from ancient Greek statuary, in dialogue with the embodiments of Elvis Presley in his audiovisual figurations, in which I point out that this factor gave him filmic authorship by performing the embody film-Patrick McGilligan's theory. It is noted that strict interpreters start to act through multiple male corporeality, since the first appearances of Presley. Furthermore, he updates this category of actors, rock star - film artist (star singers representing sta singers/similar, rock stars/bad boys In almost all cases seeking to replicate the disruptive model of the male archetype, walking through the pathways to the freedom of being that rock'n'roll culture spread.

Keywords: Elvis Presley; Hybrid model; Actor's audiovisuality; Embodying masculinities; Star-actor-author-singer-dancer.

Aparição Elvis Presley, corporificando masculinidades esquecidas

Tinha por hipótese exordial a apreensão de que a aparição² de Elvis Presley (1935-1977) nas mídias contextuais do seu período tempório atuacional instou um hibridismo³

² Utilizo-me de uma noção dupla da palavra *aparição* – por ser verdade que os *stars* imantam as duas: a primeira (tradicional), da ordem do surgimento da mostração cinematográfica – de quando os intérpretes adentram a ambiência das telas. E, a outra da ordem fenomenológica, própria das deidades e dos sujeitos portadores dessa *aura* – algo replasmável pelas personalidades olimpianas dos *stars* do cinema. Desdobrarei essa discussão ao longo das próximas páginas. Outrossim, lembro que *aura* é entendida como “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 1994, p. 170). Sabe-se que Benjamin (1994) confrontava o caráter aurático da reprodutibilidade técnica, conquanto já se tomou conhecimento também de que o cinema possui o efeito de realidade, a impressão de realidade (e ainda outros recursos), fatores estes que algumas vezes são capazes de prover a sensação de aparição (até mesmo presentificação) dos atores e atrizes aos espectadores, sobretudo pelo cinematismo da imagem-movimento.

³ Entre-lugar: “A noção de hibridismo revela, por assim dizer, o conceito de entre-lugar. Este se constitui como espaço intersticial, onde significantes e significados se encontram e produzem novos sentidos. Não se trata de uma via média (uma síntese homogênea), mas o estabelecimento de um espaço que supere as polaridades, permanecendo para além das singularidades, “nem um e nem outro”, mas numa hibridização que contesta os espaços de ambos. Entre-lugar, portanto, é acima de tudo um espaço produtivo, onde ocorrem as diversas formas de hibridismos. O entre-lugar é justamente o local da cultura, é seu lócus de enunciação, é o terceiro espaço proveniente do encontro entre significados e significantes” (RIBEIRO, 2015, p. 167).

modélico⁴ na audiovisualidade atoral⁵, o que fora confirmado ante o revisioamento bibliográfico (que passo a apresentar). Tal aparição aventou a possibilidade de atuação na grande seara do audiovisual não hipostasiando o mito varonil homogêneo na representação de corporalidades masculinas, corporificando masculinidades esquecidas (feito presleyano). Nada obstante, a atorialidade opera via a restauração modélica de atores predecessores inseridos no cânone atoral no perfilamento de suas carreiras, dentro do processamento historicamente estabelecido no e pelo verossímil cinematográfico. Dito de outra maneira, “já detectamos que, no jogo de interferência entre ator e personagem, o verossímil do segundo devia muito aos empregos precedentes do primeiro e à imagem de astro que foi formada assim” (AUMONT *et al.*, 2009, p. 143).

Nessa esteira, a argumentação articula que Elvis Presley atualizou uma difícil possibilidade de operação de audiovisualidade atoral, naquela seara operativa (o entre-lugar das linguagens da música e do cinema): a amálgama astro-ator-autor-cantor-*dancer*. Ele enquanto *persona estelar* instava um elo, um ponto de intersecção entre os dois solos operacionais, mormente estabeleceu por meio de si, nesse sentido, uma aura modélica, híbrida, para artistas da música, que por ventura desejassem ensejar carreira na seara do cinema na função ator. Isso porque, ele foi um dos primeiros *performers* a ter sua voz cantante e sua imagem atoral, consagradas em uma mesma obra, tendo corporificado os filmes musicais nos quais atuava num híbrido de masculinidades⁶ e *rock'n'roll* – tendo como lugar de origem o campo da música.

⁴ Servir de modelo, exemplar; modelar.

⁵ Antes de entender a audiovisualidade atoral, cabe compreender as audiovisualidades, donde a primeira citada se situa. Nessa reflexologia: “Audiovisual, quanto à sintaxe, é uma palavra composta de dois adjetivos que tem sua origem em som e imagem. Quanto à semântica, é uma virtualidade, pois é o modo daquilo que é e que age atualizando-se nas audiovisualidades. Assim, pode-se dizer que audiovisualidade é uma atualização do audiovisual que se viabiliza na combinatória de som e imagem. Estas atualizações se dão de diversas maneiras, pois toda construção de um objeto de audiovisualidade obedece às lógicas e articulações do dispositivo tecnológico. Desse modo, temos o cinema que se atualiza através de filmes, a TV que se atualiza em programas televisivos, estes em gêneros, e assim por diante” (BARBOSA; MARQUETTO, 2007, p. 1). Nessa lógica, as audiovisualidades atorais são os mecanismos engendrados pela atorialidade cinematográfica na construção de suas imagens em movimento (as corporalidades cinemáticas criadas pelos atores) em sua técnica atuacional (própria da linguagem atorial, que engloba o corpo-rostovoz do ator) em consonância e alinhavo às especificidades das audiovisualidades a que se circunscreve, seja do filme, da série de TV, entre outros produtos audiovisuais.

⁶ Contemporaneamente já chegou-se a sapiência de que não há um único modelo de “masculinidade permanente que se aplique a qualquer grupo social ou a qualquer período da história. Importa também destacar que não obstante numa mesma sociedade, as masculinidades são múltiplas, definidas por critérios como a idade, classe social, orientação sexual ou etnia” (JANUÁRIO, 2016, p. 111).

O revisionamento crítico bibliográfico possibilitou constatar que nunca houvera até então, um cantor-estrela, cuja origem fosse a música na esfera da indústria cinematográfica – e não o teatro musical, como o notório Fred Astaire (1899-1987) –, que viesse a consolidar uma personificação atoral fidedigna na seara audiovisual, corporificando uma masculinidade tão disruptiva, perfazendo-se *ator-autor* (modelo atuacional mais valorado entre a atorialidade cinematográfica).

A teoria do autor pode ser revisada e desdobrada com atores em mente: sob certas circunstâncias, um ator pode influenciar um filme tanto quanto um roteirista, um diretor e um produtor; alguns atores são mais influentes que outros; e existem alguns poucos raros intérpretes cuja capacidade atuacional e personas cinematográficas são tão poderosas que eles corporificam e definem a própria essência de seus filmes (McGILLIGAN, 1975, p. 199 - tradução minha)⁷.

Desdobrada em termos epistemológicos pelos esforços de Patrick McGilligan (1975), a teoria do ator-autor propõe, nessa tessitura compositiva que alguns intérpretes são capazes para além da tradicional corporificação da personagem (*o embodiment in acting*)⁸, posto que operam o *embody film* (corporificação fílmica), isto é tomam a forma do filme para si. Todavia, Elvis Presley é uma exceção nesse processamento, especialmente em se tratando do solo hollywoodiano de criação. O *embodiment in acting*, em suma, diz respeito à capacidade do ator em transfigurar-se em outro, dar forma corpórea em estado de interpretação audiovisual – criando, assim, uma corporalidade: A corporificação da personagem (ou *embodiment in acting*); esclareço, ainda nesse certame, que esse processo atorial – da esfera do ator, possui outras nomenclaturas equivalentes em sua bibliografia especializada.

Dentre os termos equivalentes verificam-se encarnação, incorporação, corporificação, personificação, transformação, transmutação. São verificados e relacionados especialmente na modalidade de atuação designada por interpretação, que invoca a atividade do ator como intérprete, amplamente requerida, especialmente no universo cinematográfico (FERREIRA, 2021, p. 140).

⁷ The auteur theory can be revised and repropose with actors in mind: under certain circumstances, an actor may influence a film as much as a writer, director and producer; some actors are more influential than others; and there are certain rare few performers whose acting capabilities and screen personas are so powerful that they embody and define the very essence of their films.

⁸ No Brasil, o *embodiment in acting* ficou notavelmente conhecido por encarnação do personagem, mediante a disseminação das traduções acerca do sistema de atuação desdobrado pelo mais notável operador praxiológico de atuação da história: Constantin Stanislavski (1863-1938).

Conquanto, Elvis Presley, recorre à outros meandros atucionais, ele consegue manifestar a corporificação fílmica, sem exercer o *embodiment in acting*. Seu procedimento atoral é a *interpretação de si*, modalidade de atuação que se trata de quando “o ator mal se transforma: ele nos diz dele mesmo através do seu gesto, de sua maneira de falar e o trabalho criado lembra muito um encontro espontâneo” (MEICHES; FERNANDES, 2007, p. 6). Assim sendo, Elvis já havia inventado um personagem para os palcos – a *persona* pública de artista, cantor Elvis Presley -, e, é essa mesma figura que Elvis transporta ao universo cinematográfico. Esse procedimento ganha tamanha relevância, a tal ponto de dar ensejo aos modelos de participação da atorialidade na linguagem subsequente do videoclipe. Esse dado é importante, na medida em que Elvis corrobora a audiovisualidade atoral, dentro de uma seara de intersecção entre o cinema e a indústria fonográfica (o videoclipe, que surgiria no futuro na dissolução de linguagens do vídeo, do cinema, da televisão e da música) – algo que ele, já anteriormente representava enquanto artista. Nesse sentido, acerca do impacto modélico de Presley na configuração da participação atoral desse interstício audiovisual, cuja estruturação desde muito cedo foi hibridizada pela linguagem atorial (linguagem do ator). Algo que fundamentalmente se concretiza mediante o *constructo* operativo de figuração de Presley, dado que:

o ator e cantor Elvis Presley (1935–1977) estrelou diversos longas-metragens musicais, como *Ama-me com ternura* (*Love Me Tender*, Robert D. Webb, 1956) e *Prisioneiro do Rock’ n’ Roll* (*Jailhouse Rock*, Richard Thorpe, 1957), em que se pontua que Presley foi um dos primeiros artistas que tiveram sua fama consagrada ao mesmo tempo (numa mesma obra/produto) através de sua imagem como ator e sua voz como cantor em uma larga escala mundial. Esse modelo operacional (desdobrado na carreira de Presley de ator-cantor) vai ser reavivado e/ou emulado ao longo da história até os dias de hoje, normalizado de tal modo que passa a ser quase normativa a figuração do cantor/a na posição de protagonista nos videoclipes. O que, por vezes, se expande a filmes musicais propriamente ditos, mas que, certamente, influenciou sobremaneira a linguagem do videoclipe no que concerne ao seu *modus operandi* dialógico/relacional (de interstício) com a atorialidade. De maneira que, no decorrer da história, essa figuração em caráter atoral (como atores/atrizes) por parte dos cantores/as passa a ser ancorada pela coparticipação de intérpretes profissionais na encenação (modo coatuacional) (FERREIRA; TOIGO, 2020, p. 132-133).

Sem embargo, diagnóstico em termos de construção de imagens, que o artista apresenta corporificações de masculinidades não hegemônicas na figuração de corpos masculinos não replasmáveis no seu período artístico-tempório em todos os lugares intervalares de suas cinesias⁹; ao materializá-las ele abriu caminhos para a possibilidade de atuação na grande seara do audiovisual, corporificando outros modos de ser-estar homem em representação artística. Assim sendo, lanço mão de análise de *cruzamento de imagens* sob a ordem proposta por Etienne Samain (2012), em que demonstro que as corporalidades replasmadas por Presley em suas figurações audiovisuais possuem equivalentes praxiológicos de imagens que remontam o estatuário grego, que corporificam *masculinidades*. Contudo, antes, faço algumas ponderações relevantes para esta reflexividade.

É interessante pensarmos, em Elvis Presley como uma aparição, proponho perscrutar essa condição do artista, erigida sob múltiplas camadas criacionais. Costumeiramente, aderimos nas sociedades uma série de normas e procedimentos de homogeneização, padrões de ser/estar mulher/homem no mundo, maneiras consideradas adequadas para determinados grupos sociais. E mesmo, na ambiência artística (considerada um espaço de reavivamento da liberdade), sabemos, que o preconceito existe, e essas mesmas articulações reacionárias se fazem presentes na antropologia das artes, posto que as expressões artísticas são reflexo do seu contexto temporal e social. Nesta esteira, construíram-se nas histórias das artes corporalidades expressivas, tidas como adequadas aos artistas do corpo (atores, cantores, *dancers*, *performers*). Se arrazoarmos sobre as noções de *tempo* e *memória* utilizadas no campo da *história*; depreendemos que concatenamos que algo mudou ou que o tempo passou por meio da *memória*, posto que “lembramos das coisas como elas eram e as

⁹ Cinesias: é um termo oriundo da dança e das ciências da saúde, que venho teorizando sob a ótica da antropologia social da atorialidade. Em resumo, termo em suas ciências originárias o termo cinesias indica basicamente movimento de corpos em ordem ora ascendente ora descendente. Em minha transposição teórica, tenho dialogado tal conceito com Marc Augé (1994) e sua noção de *lugar antropológico*; com Victor Turner (1974), sobretudo sua noção de *liminar/liminaridade* e suas posições antropológicas de passagem; bem como o conceito de *entre-lugar* de Homi K. Bhaba (1988), que nos fala da fenda e de entes que habitam o lugar da borda, da fissura. Logo, a minha concepção de teorização desdobra a noção de cinesias detido na atorialidade, que se configuram como entes caracterizados por costumeiramente perfilarem caminhos antropológicos oscilantes de passagem, que nem são sempre da ordem ascendente, pois muitas vezes enfrentam o degredo, a margem, a falta de incentivo, a censura. O lugar do *star* condiz, nessa esteira, com a realidade de uma pequena parcela da classe atoral, e mesmo os intérpretes estelares possuem ocupações de lugares em modo oscilante, e gozam de posições sociais também em estado rarefeito, pode-se brilhar num filme de grande sucesso, e em seguida ser aposentado mediante um fracasso de público, por exemplo.

comparamos com o que elas são hoje” (VASCONCELOS, 2012, p. 28). Nesse processo, constatamos as mudanças por meio das *lembranças da memória individual ou coletiva*, e também da *memória histórica*, que advém das nomeadas *fontes históricas* - dos relatos, dos registros em fotos, vídeos, quadros, jornais, dos monumentos, e no nosso caso por meio do reavistamento de todos esses dados, via processamento crítico analítico, que por sua vez é também um tipo de *memória histórica*. Nessa reflexologia constatamos uma sapiência da área da história: “A memória nos permite perceber não só as mudanças, mas também as permanências” (VASCONCELOS, 2012, p. 28). Cabe, essa assertiva, neste contexto, pelo fato de que a minha abordagem de pesquisa factualmente é de reavistamento bibliográfico sobre materiais de memória histórica.

Nesse sentido, ao longo do tempo, muito se perpetrava uma masculinidade dura em termos de *corporalidades*¹⁰, como se existesse um único modo de expressar o masculino, nas apresentações artísticas da música e do cinema de escala mundial (de cantores e atores). Os artistas, historicamente, foram vistos sob desconfiança no Ocidente, como um todo. São entes que carregam o *estigma social*¹¹, por seus *desvios de conduta*: o primeiro deles, talvez, seja o de não aderirem aos empregos habituais do seu entorno: viver da terra no período feudal, ou de um emprego em uma indústria, quando da Revolução Industrial. Essa condição, muitas vezes, os levam para posições de servitude dos meios e das linguagens a que se insere, posto que:

cabia ao ator concretizar o ideário cênico proposto pelos realizadores do *cinema clássico hollywoodiano e mainstream*, que por sua vez são cobrados pela mesma lógica. De todo modo é por esta medida que o ator passa a ser valorizado ou não como sendo um bom intérprete. Se o quesito era, portanto o de se representar identidades hegemônicas, o ator/atriz buscava materializar isso em sua atuação. Os fatores de empregabilidade e reconhecimento dos intérpretes cênicos coadunavam para a manutenção desse modelo FERREIRA, 2020, p. 224).

¹⁰ Uma distinção importante: o termo *corporeidade* pode ser entendido como fisicalidade própria de si, assim sendo, expressa as individualidades psicofísicas próprias do ente. Já o termo *corporalidade* é como se fosse uma espécie de tradução da corporeidade, um segundo momento, algo que vem depois, a partir da leitura das imagens dos corpos dos sujeitos (RIGONI, 2016). Portanto, nas representações artísticas, pelo traço não natural (estético, polido) que os procedimentos artísticos implicam; são operadas e logo vistas as corporalidades.

¹¹ Estigma social: “consiste numa severa rejeição de características físicas ou convicções pessoais que se opõem às normas culturais predominantes e geralmente levam a marginalização daqueles que as possuem” (CARVALHO *et al.*, 2012, p. 152).

Não eram de todo inocentes, obviamente. Mas, certamente os contextos sociais enfrentados pela atorialidade masculina, cercada historicamente pelo preconceito de toda ordem, os levava para o enrijecimento da interpretação. Elvis, contudo, vinha de outra realidade, a do *rock'n' roll*, um campo em que a dança era muito bem-vinda, era um solo que convidava a movimentação dos corpos, para a liberdade. Nada obstante, Elvis também sofria também preconceitos, mas o lugar que ele ocupa no ideário dos fãs, parece servir de bússola para o artista, indicando que ele acertava.

Para dimensionarmos o preconceito sobre a classe artística, que não atinge somente a ordem das masculinidades: No Brasil, por exemplo, não por acaso, mas ante essa triste realidade da estigmatização social dos artistas, a pesquisadora Flávia Ribeiro Veras possui um importante texto intitulado “Os artistas como trabalhadores: a sua história através dos arquivos da polícia”, apresentado por ela no XXVI Simpósio Nacional da ANPUH - Associação Nacional de História. Como o próprio título sugere, ela demonstra como os artistas foram postos no Brasil à margem da sociedade, vistos inúmeras vezes como malandros e prostitutas. Um dado curioso e também lamentável era o de “defender que tanto as atrizes e quanto as prostitutas teriam a mesma carteira” (VERAS, 2011, p. 8), isso num passado relativamente recente da nação brasileira. Esse tipo de preconceito em relação à classe artística perdura em inúmeras sociedades ocidentais. Nada obstante, há também uma busca de ordem social em fazer-se respeitado enquanto artista - vistos como cidadãos dignos e respeitáveis. Ainda, sobre esse paralelo sobre a ótica brasileira, mas também muito elucidativa, é interessante pensar que galgar a classificação social de

categoriação como “bom” artista, ou “verdadeiros membros da classe artística”. (...) esta visão positiva cabia a muitos poucos membros da categoria. Além do mais, esta classificação de “bom” ou “verdadeiro” artista era feita pelos próprios artistas, amantes da arte (VERAS, 2011, p. 8).

Deslocando-nos no tempo, pensemos um pouco sobre a realidade de aparição de Elvis Presley. Segundo nos conta Mugnaini Júnior (2007, p. 8) “o *rock'n roll* é produto típico dos EUA, país que valoriza a praticidade e o pragmatismo”, em que se apercebem similitudes com a presentificação da Roma antiga, posto que os EUA ao longo da história se mostraram habilidosos em imitar, reproduzir, reciclar e divulgar mundialmente a sua cultura para o

mundo todo, sobretudo após as duas grandes guerras mundiais, quando o governo estadunidense tomou por prática a política da boa vizinhança. Nesse sentido, seria estratégica e politicamente mais sutil, conquistar pelas ideias do que pelas forças bélicas (MUGNAINI JÚNIOR, 2007). Assim sendo, nesse modelo operativo os Estados Unidos

acabaram tomando conta do mundo, porém, menos pela força física que por artefatos de agrado geral que criaram ou divulgaram, como o cinema de Hollywood, a camiseta, as roupas *jeans*, o hambúrguer, o Cadillac, o chiclete, o *jazz*, o *blues* e, claro, o *rock'n roll* – ou simplesmente *rock* (MUGNAINI JÚNIOR, 2007, p. 8).

Como bem pontua o autor acima citado, para além do poderio militar e de negócios internacionais que os Estados Unidos detinha; havia, também, a aglutinação do poder das duas maiores indústrias culturais do período: do cinema e da música. Ambas, caminhavam muito bem de forma independente, mas estava já em vigência, quando da insurgência de Elvis Presley o nomeado *star system* (sistema de estrelas), que se valia da criação/publicização de *personas* detentoras da capacidade de exercer fascínio suficiente no público para angariar notáveis números de consumo, numa verdadeira cadeia produtiva. No cinema, esse sistema operava a todo vapor, de acordo Bernardet (1980, p. 39): “O produtor Adolph Zukor e sua atriz Mary Pickford, a primeira grande vedete americana, deslançaram, por volta de 1910” e que este fora “o principal mecanismo sobre o qual se apoiaria o cinema: o *star-system*, o estrelato” (*ibidem*). Não é preciso dizer, que esse sistema em Hollywood está ativo até os dias de hoje, tendo sido replasmado em muitos países em maior ou menor grau. Nas palavras de Roubine (1987, p. 11) os *stars* “vieram naturalmente substituir os deuses e as feiticeiras, as figuras e os mitos que não poderiam se adaptar aos tempos modernos”, nesse sentido Edgar Morin (2009) nos diz que:

Os novos olímpianos são, simultaneamente, magnetizados no imaginário e no real, simultaneamente, ideais inimitáveis e modelos imitáveis; sua dupla natureza é análoga à dupla natureza teológica do herói-deus da religião cristã: olímpianas e olímpianos são sobre-humanos no papel que eles encarnam, humanos na existência privada que eles levam” (MORIN, 2009, p. 106).

Dito de outra maneira, principalmente o cinema estadunidense, muito cedo percebe que “o que chama o espectador é Rodolfo Valentino, Marilyn Monroe, Brigitte Bardot. O espectador torna-se um fã” (BERNARDET, 1980, p. 39). Calcada nessa constatação a indústria cinematográfica de Hollywood, promove o erigimento de um amplo esquema que apoiou e continua apoiando em retroalimentação o processamento de seu sistema de estrelas: “clubes de fãs, imprensa especializada, imprensa não especializada” (*ibidem*):

É um novo Olimpo que se formou: os deuses e deusas do cinema. Não nos perguntamos se tal filme é bom ou não, o que queremos ver é o filme do Marlon Brando ou da Liza Minnelli. A indústria cinematográfica criou suas estrelas, mas às vezes aproveita-se do estrelismo criado por outros veículos (BERNARDET, 1980, p. 39).

Nesse tipo de processamento, o intento obviamente situa-se no aproveitamento da popularidade de um artista já notório em outra instância artística para atrair bilheterias. Notavelmente, Elvis Presley vem a se configurar como um dos exemplos mais bem sucedidos desse *modus operandi* de Hollywood.

O rock já figurava como a grande preferência de gênero musical no país, e Bill Haley já era portador de enorme popularidade, muitos críticos vão aventar que Haley seria o pai do *rock'n' roll* – o sucesso era grande medidor, posto que a musicologia especializada já identificou que o gênero é anterior aos sucesso de Haley e Presley (MUGNAINI JÚNIOR, 2007). É neste cenário, que:

A estreia cinematográfica de Elvis aconteceu num *western* de Série B. Hal Wallis encarregara Hal Kanter de desenvolver um projecto adequado para a nova sensação musical da América e, enquanto o projecto não se concretizava, decidiu ceder Elvis ao produtor David Weisbart a trabalhar na Twentieth Century Fox. A película intitulava-se *The Reno Brothers* e era um *western* melodramático cuja acção se desenrolava no período após Guerra Civil americana. De imediato o estúdio decidiu aproveitar a popularidade de Elvis e incluiu quatro temas musicais no filme. Um deles, a balada “Love me Tender”, era baseada na melodia popular “Aura Lee” e motivou a alteração do título do filme, com o objectivo de aproveitar ao máximo o sucesso previsível das canções (CARREGA, 2008, p. 11-12).

O sucesso de público estava lançado, “Elvis Presley protagonizou 33 longas-metragens entre 1956 e 1972” (CARREGA, 2008, p. 91). Todavia, “apesar da grande

popularidade da maioria destes filmes, a carreira cinematográfica do “Rei do *Rock*” foi desde o início desvalorizada pelos críticos de cinema e pelos puristas do *rock*” (CARREGA, 2008, p. 6).

A espetatorialidade, entretanto provou achar o contrário, vide os anos de permanência de Presley figurando nos filmes hollywoodianos. Dentre a história dos atores e atrizes de cinema é histórico o degredo das telas, daqueles intérpretes que não passassem por algumas das provas de fogo que o cinema impingiu. Cito algumas delas: 1. A teatralidade deveria ser abandonada, nada de gestos grandes e eloquentes, aqueles atores cuja expressividade não se desteatralizou foram afastados. Por isso e não por acaso, Adolphe Menjou (1890-1963) “tinha uma sobriedade gestual” (ASLAN, 1994, p. 213). Conta-se que alguns cineastas como “Craig ou Baty rejeitavam o ator de teatro” (*idem*, 1994, p. 213). Nada obstante, o trabalho de rosto que vai ser tido como o exemplo máximo de boa atuação era o de Greta Garbo detentora de “um rosto expressivo até na imobilidade” (ASLAN, 1994, p. 213). 2. a transição do período pré som sincrônico (conhecido por cinema mudo) para o cinema pós som sincrônico (afamado como cinema falado) – muitos astros/estrelas não conseguiram permanecer na indústria porque seus trabalhos vocais não atenderam as exigências (sotaque de países estrangeiros, dicção, timbre). Para que se tenha ideia, a Metro-Goldwyn-Mayer (MGM), temia que a sua maior estrela, Greta Garbo (1905-1990), tivesse de deixar a carreira nesse período, o medo residia no fato dela não ser nascida nos EUA, felizmente para ela e o estúdio, ela conseguiu sair-se bem. 3. Querelas com o estúdio: é o caso de John Gilbert (1897-1936) – ator que havia ganhado antipatia no meio por desavenças pessoais com produtores hollywoodianos. Por conta disso, o ator foi afastado precocemente das grandes telas. Chegou-se a dizer que, talvez, ele não tinha se saído bem nas *performances* vocais, todavia, isso teria sido refutado por seus pares, que diziam que ele possuía um trabalho vocal considerado normal – seu afastamento era mesmo de ordem relacional.

O *star system* vai impor outra dificuldade ao plano atoral: agradar o público não é o mesmo que agradar a crítica, nem muito menos a atorialidade cinematográfica. Posto que a crítica algumas vezes pode dignificar um ator ou uma atriz pelos seu parâmetros valorativos, que algumas vezes congregam a estética do cinema, e outras imbricam o moldes de mercantilização da arte (críticas que na verdade corroboram versões orientadas às guildas artísticas que se afiliam, que, de novo, podem ser da ordem estética/negocial. A atorialidade,

entretanto, valoriza um intérprete de acordo com o constructo artístico formativo e operativo vigente do período (algumas vezes, também por associações de interesse, barganha social). Assim, é muito difícil que nesse complexo sistema um *star* consiga agradar todas essas camadas de validação. Um exemplo notório, mais uma vez é o de Greta Garbo, pelo fato dela ter conseguido amalgamar em sua carreira todos os princípios vigentes (ainda que um deles, apenas, de modo tangencial: pouca ênfase na publicização de sua imagem extra-fílmica, operava mais por um viés atoral-artístico, do que pelo *star system* em si) de inserção no cânone de seu contexto-tempório atuacional. Para que tenhamos uma dimensão sobre o peso do *star system*, vejamos uma reflexão de André Malraux (1939) bastante pragmática a respeito de outra *star* contemporânea de Garbo e adiante no tempo, de Presley:

Uma estrela (nem de perto, nem de longe) não é de forma alguma uma atriz que faz filmes. Ela é uma pessoa capaz de exercer um mínimo de talento dramático, cujo rosto exprime, simboliza, encarna um instinto coletivo; Marlene Dietrich não é uma atriz como Sarah Bernhardt, é um mito como Frineia [...]. Uma grande atriz é uma mulher capaz de encarnar muitos papéis diferentes, imprevisíveis, uma estrela é uma mulher capaz de fazer nascer numerosos roteiros convergentes (MALRAUX, 1939, p. 64 – tradução minha)¹².

Como se pode ver, as estrelas estritas de cinema (intérpretes que operavam unicamente no cinema, não eram nem atores/atrizes de teatro, nem cantores na indústria fonográfica), já carregavam o desdém dos críticos especializados. Nesse paralelo, podemos imaginar que as opiniões destes sobre alguém sem formação de ator, e ainda oriundo da música, não seria de todo suave, principalmente se considerarmos o fato de que seu aparecimento neste solo operativo (do cinema) se dava pela sua fama no campo fonográfico. Bem, como já sinalizei, com efeito, realmente não foi, dado que “os preconceitos contra a música e o estilo de actuação de Elvis marcaram a recepção crítica” (CARREGA, 2008, p. 16), como podemos examinar abaixo na severa nota da *Variety* (1956) a respeito de sua actuação em *Loving You* (Hal Kanter, 1957):

¹² Une star n'est (ni de près ni de loin) en aucune façon une actrice qui fait du cinéma. C'est une personne capable d'un minimum de talent dramatique dont le visage exprime, symbolise, incarne un instinct collectif : Marlene Dietrich n'est pas une actrice comme Sarah Bernhardt, c'est un mythe comme Phryné. (...). Une grande actrice est une femme capable d'incarner un grand nombre de rôles [différents - 1939] dissemblables, une star est une femme capable de faire naître un grand nombre de scénarios convergents.

A segunda aparição de Elvis Presley no cinema é uma história simples, na qual ele pôde fazer-se crível, com conotações românticas expondo o cantor ao tipo de coisa que ele faz de melhor, isto é, esbraveje seus ritmos, bata forte em sua guitarra e *performe* as estranhas contorções de dobra de joelhos e de quadril que são sua marca registrada. Para além disso, Presley apresenta melhora como ator. Não recaiu sobre ela a parte mais exigente, sendo ancorado por uma equipe competente de atores, ele surge de maneira despreziosa e agradável (VARIETY, 1956, n.p – tradução minha)¹³.

Não eram poucas as críticas, nem muito menos as comparações, chegou a ser chamado de “um Marlon Brando com violão”, conta Mugnaini Júnior (2007, p. 18). Indubitavelmente, o período atuacional de Elvis Presley, compreendido entre os anos 1956 e 1972, foi um período acirrado, preenchido por grande parte das maiores *personas* cinematográficas da história, cujas atuações marcaram o cânone da atorialidade estelar: Marlon Brando (1924-2004), Laurence Olivier (1907-1989) (reputado largamente como o maior ator do século XX), Montgomery Clift (1920-1966), Vivien Leigh (1913-1967), Audrey Hepburn (1929- 1993), Marilyn Monroe (1926-1962), Deborah Kerr (1921-2007), entre tantos outros *stars*. A título de ilustração, para que se evidencie o encadeamento dos processos e práticas de aparição no sistema de estrelas, quando Elvis figura pela primeira vez no sistema de estúdios, naquele mesmo ano Grace Kelly (1929-1982) deixava Hollywood, Greta Garbo já havia abandonado o cinema há mais de dez anos, e James Dean (1931- 1955) morreria pouco mais de um ano antes da primeira aparição do ator-cantor no cinema.

Por tudo isso, mencionei anteriormente, que Elvis possui essa aura de aparição, algo que algumas estrelas imantam; “o conceito aparição possui uma significação fenomenológica e existencial, como, também, religiosa ou sagrada. Como descoberta, achado, é uma iluminação fulgurante, fulminante e avassaladora” (PASSAES, 2007, p. 77- 78). E ainda: “fala de momentos de vertigem e alucinação e, mesmo, loucura, quando fica assombrado e se aprofunda ainda mais na reflexão” (*idem*, p. 78). É interessante ainda pensar, que é a partir do ato de mostrar-se (aparecer, figurar) que o ente de fato vem a conhecer as suas essenciais particularidades, em outras palavras: “Somente com a aparição, o eu se torna absoluto,

¹³ Elvis Presley’s second screen appearance is a simple story, in which he can be believed, which has romantic overtones and exposes the singer to the kind of thing he does best, i.e. shout out his rhythms, bang away at his guitar and perform the strange, knee-bending, hip-swinging contortions that are his trademark. Apart from this, Presley shows improvement as an actor. It’s not a demanding part and, being surrounded by a capable crew of performers, he comes across as a simple but pleasant sort.

eterno, aparecendo-se a si mesmo, vendo-se a si mesmo e irradiando-se para os outros seres” (*ibidem*). Nota-se que a aparição é algo cuja grandeza, possui traços de deidade e quando do acesso humano borra os traços de heroísmo – de uma feitura ou realização que outros seres não fizeram outrora, que poucos (quase ninguém) são capazes de realizar. E, atinge propriedades da própria observação de si, de como replasmar aquilo que aparece de si para os outros seres numa representação superior (logo, portadora de uma estetização – idealizada).

Dessa maneira, não apenas Elvis, mas, também, Garbo, e outros *stars* conseguem essas propriedades do campo do inefável, esse efeito de aparição. Detenho-me em Elvis Presley, todavia, por ele atribuir e conquistar propriedades cinemáticas, em termos de replasmação de corporalidades masculinas esquecidas na humanidade em termos de corporificação no plano do cinema por meio de um corpo atoral em representação. Com sua *aparição*, Presley nos oferece o que é próprio desse termo, na medida em que o ente detentor de aparição possui a “vontade de se eternizar, ao invés de lamentar o fracasso” (PASSAES, 2007, p. 78) – no caso dele, não se abatendo com as críticas negativas, permanecendo a figurar em novos filmes. É Elvis e não outro ator, quem consegue imantar de maneira fulgurante, figurante e avassaladora, com tónus de loucura e assombro, irradiando-se para outros corpos na história, antes recobrando corpos esquecidos, mediante a sua aparição cinematográfica, cuja corporificação nos faz acessar memórias de imagens esquecidas. Ele promove a *sobrevivência das imagens* – cujo processamento foi aventado por Didi-Huberman (2013).

Tendo traçado os aspectos concernentes à profissão de *ator-cantor estelar* compreendidos pelo artista, levando-o a justapor-se como modelo operativo para a atorialidade audiovisual (*corpus* de atores deste campo); passo de agora em diante, a analisar uma imagem (figura 1) – apenas uma, pelo contexto curto de investigação que o modelo de artigo condiciona -, porém sabendo que “toda imagem é uma forma que pensa” (SAMAIN, 2012, p. 23). Outrossim, ponderei tal minudência, tomando o cuidado de selecionar uma imagem verdadeiramente forte do intérprete (e potente em sua significação¹⁴), procedente de um período máximo de sua *performance* atuacional, tendo em vista que a mesma compõe

¹⁴ Assinalo que “a pobreza presente [da forma] requer uma significação que a preencha” (Barthes, 1982, p. 139-140)

o seu filme mais valorado pela crítica, falo de *Prisioneiro do Rock'n' Roll (Jailhouse Rock, Richard Thorpe, 1957)*¹⁵.

Sobre esse longa-metragem, diz-se que: “é indiscutivelmente o que se aproxima mais do percurso artístico do próprio Elvis” CARREGA, 2008, p. 16). O filme possui três números musicais intensos em sobremaneira, sendo eles: *Treat me nice, Babe I don't care*, mormente “o mais clássico é o *Jailhouse Rock*, número central do filme e que antecipa a estética do videoclip”, nos conta o pesquisa português Jorge Manuel Neves Carrega (2008), um dos principais especialistas na carreira de astro. Nada obstante, tendo já contextualizado a importância dessa obra fílmica para a carreira de Elvis Presley, e da referida sequência a que me atarei, proponho que vejamos as seguintes imagens:

Figura 1: Fotograma do filme *Prisioneiro do Rock'n' Roll (Jailhouse Rock, Richard Thorpe, 1957)*



Fonte
1:

Prisioneiro do Rock'n' Roll (Jailhouse Rock, Richard Thorpe, 1957).

Figuras 2: *Hermes com o jovem Dionísio (Praxíteles, c. 340 a.C); 3: *Vênus de Milo (c. 200 a.C).**

¹⁵ Sobre o filme: “Em *Jailhouse Rock* Presley interpreta Vince Everet um trabalhador da construção civil que cumpre pena de prisão por homicídio involuntário. Na prisão com a orientação do seu companheiro de cela um ex-cantor *country* descobre que possui talento para cantar o que lhe permitirá após algumas tentativas frustradas gravar um disco de sucesso que lhe abre as portas da TV e por fim do cinema” CARREGA, 2008, p. 15).



Fonte 2: Archaeological Museum of Olympia; 3: Musée du Louvre.

2. Processamento da corporalidade presleyana

Chamo atenção, agora, para algo: “toda imagem é uma memória de memórias, um grande jardim de arquivos declaradamente vivos” (SAMAIN, 2012, p. 22). Se, tivermos isso em mente e virmos a imagem corporal mostrada por Elvis, possivelmente enxergaremos semelhanças com as corporalidades das estátuas das figuras 2 e 3 (se isso, não aconteceu antes, apesar do brilho teórico-reflexivo de Samain (2012), ele nada mais faz do que falar de uma propriedade humana de produção e legibilidade humanas). Além disso, podemos depreender que a figura 1 parece-se com um caminho do meio entre próximas imagens (2 e 3). A isso, na linguagem atorial (linguagem de ator) atribuímos o nome de *equivalência*¹⁶ (procedimento de difícil aplicabilidade).

Ainda sobre a *equivalência*, especialmente, no trabalho que Elvis Presley emprega, que é o de diluir duas imagens numa só; o nível de sofisticação daquele que carrega a alcunha de *Rei do Rock*, é tamanho que ele caminha materializando as corporalidades das duas estátuas, e entre uma e outra, ainda nos mostra a sua imagem de equivalência na mesma *performance*. Em outras palavras, processualmente, neste intervalo de sua *performance* ele executa:

¹⁶ Técnica atorial em que o ator empreende em seu trabalho de atuação uma corporalidade que recrie em cena um equivalente poético de uma obra, imagem ou da realidade – aventado por Stanislavski (1997).

1. uma corporalidade (figura 4) – símile a de *Hermes com o jovem Dionísio* (Praxíteles, c. 340 a.C) (figura 2);
2. seguidamente ele materializa uma imagem de equivalência (figura 1). Nela Elvis emula uma corporalidade equivalente (em diluição) entre a anterior (figura 4) que é semelhante a figura 2, e, a próxima que ele irá corporificar (figura 5) – que é análoga a figura 3. Nesta etapa, ele opera enquanto astro-ator-autor-cantor-*dancer*, traduzindo uma materialidade própria restaurada por ele, produzindo (dando forma) a um híbrido entre as imagens (2 e 3) de Hermes e de Vênus, do masculino e do feminino.
3. na sequência ele monta a corporalidade da figura 5 – similar a *Vênus de Milo* (c. 200 a.C). (figura 3).

Figura 4: Fotograma do filme *Prisioneiro do Rock'n' Roll (Jailhouse Rock, Richard Thorpe, 1957)*.

Fonte 4: *Prisioneiro do Rock'n' Roll (Jailhouse Rock, Richard Thorpe, 1957)*.



Figura 5: Fotograma do filme *Prisioneiro do Rock'n' Roll (Jailhouse Rock, Richard Thorpe, 1957)*.



Fonte 5: *Prisioneiro do Rock'n' Roll (Jailhouse Rock, Richard Thorpe, 1957)*.

Elvis Presley, ao engendrar tais corporalidades; não se trata mais de uma masculinidade homogênea que pode reiteradamente ser vista no cinema, mas de *masculinidades* – que não necessariamente separam aquilo que é atribuído ao masculino e ao feminino, mas que se hibridiza em múltiplas formas. Elvis perfila *um* modo. Acerca disso, Samain (2012, p. 22) nos lembra que “toda imagem é portadora de um pensamento, isto é, veicula pensamentos”, logo Presley veiculava com suas corporalidades manifestas em imagem-movimento, que não há um modo de ser-homem, mas outros. Em termos operativos, para continuarmos a analisar o processamento da corporalidade presleyana, torna-se importante ponderar que “toda imagem é uma memória de memórias, um grande jardim de arquivos declaradamente vivos” (SAMAIN, 2012, p. 22). Dessa maneira, Elvis reaviva nossas memórias imagéticas, lembrando-nos de corporalidades imêmoreas. Ainda, que possamos tê-las esquecido, “as imagens vêm a ser “formas que, entre si, se comunicam e dialogam” (SAMAIN, 2012, p. 23).

Sendo assim, Elvis pode, sim, ter feito essa construção de modo a não ter concatenado isso epistemologicamente. Pode ser. Entretanto, acredito que isso seja muito pouco provável. O primeiro elemento, que me afasta dessa ordem de reflexão, considera o fato de que ele era um artista afiliado ao *rock’n’ roll*, movimento contestador da ordem vigente. Pensemos sobre a significação do termo, já se aventou que *rock’n’ roll*, seria literalmente balançar e rolar, referindo-se ao comportamento dos barcos sobre as águas, como se propôs no contexto do filme *Transatlantic Merry-Go-Round*. Todavia, a expressão *rock’n roll* já um tanto antiga, portadora de um significado diferente e muito menos admissível pela indústria cultural do período (de insurgência do movimento), fazendo referência aos movimentos do coito, da sexualidade – era desse balançar e rolar que a expressão fazia menção (MUGNAINI-JÚNIOR, 2007). Então, por si só, já depreendemos que as corporalidades de Elvis eram propositalmente disruptivas, convidando a aceitar e evidenciar coisas que eram apagadas, escondidas.

O segundo dado, que me leva a crer que essas corporificações não se davam ao léu, é o fato de que, como bem se sabe, Diderot (1713 – 1784) promulgou na história da formação do ator o conhecimento e a aplicação didático-pedagógica detido justamente em emulações pictóricas das corporalidades das artes visuais (esculturas e pinturas) – uma pedagogia das imagens (ROUBINE, 2003).

E, sabemos, que por mais que se deseje aventar que determinados astros e estrelas não tinham o dom da atuação, bastaria um experimento, entre alguns não atores, e pessoas com as experiências dos estúdios hollywoodianos, para que a visualização daqueles que conhecem o elã do estilo cinema nos *sets* de filmagem se faça manifesto aos olhos de quem queira, há uma série de especificidades que esse campo operativo impõe (atuação em $\frac{3}{4}$ da câmera, não olhar diretamente para tela, calibração da voz captada pelos microfones, dilatação minorada das expressões faciais, e tantas outras). E, por mais que seja tentador, dizer que o talento é um dom divinal torna-se difícil crer que uma pedagogia largamente desdobrada nos idos de 1700, não seja profundamente conhecida pelos operadores de uma indústria que literalmente vive de vender imagens de atores (o *star system*).

É inegável, Elvis Presley possuía um dom impressionante e constatável para a interpretação cinematográfica, com altos níveis de calibração da imagem-movimento, fazendo uso esmerado da totalidade dos elementos atuacionais do ator, que são o corpo-rostovoz em plano aberto. Já a ampla maioria dos atores opera, principalmente, em *close-up*, valendo-se do principal vetor comunicacional do ator no campo do cinema, que é o rosto em primeiríssimo plano. Ainda acerca disso, podemos perceber que a toda a ação da famosa sequência aqui analisada, se trata de uma coreografia muito bem-marcada – não apenas o trabalho de Elvis, mas de todo o corpo de *atores-dancers*, que compartilham a sequência com Elvis. Nessa tessitura, depreende-se que Elvis sofreu influência, a coparticipação em sua *performance* por parte da direção, por exemplo. Logo, a hipótese de inferência dessa praxeologia de produção de imagens (do estúdio em relação ao intérprete) se faz acertada, na medida em que sabemos que Hollywood operava numa cadeia produtiva: escolas especializadas em treinamento (vide o Actors Studio), preparadores de elenco, diretores conhecedores dos mecanismos de atuação, de modo que o *performer* poderia saber pouco da historiografia procedimental da formação e operatividade da atorialidade, todavia, grande parte das pessoas da ambiência dos estúdios, certamente eram profissionais especializados no *labor* atorial.

Indo um pouco além, consideremos hipoteticamente que Elvis Presley nunca, jamais, tenha visto essas estátuas (o que devemos presumir é praticamente impossível), e que ninguém tenha inferido na sua imagem-movimento. Nada obstante, Samain (2012), também nos diz que “a imagem teria uma vida própria, e um verdadeiro poder de “ideação” (isto é, um

potencial intrínseco de suscitar pensamentos e “ideias”) ao se associar a outras imagens” (SAMAIN, 2012, p. 23). Dito de outra maneira, “toda imagem, ao combinar nela um conjunto de dados sígnicos (traços, cores, movimentos, vazios, relevos e outras tantas pontuações sensíveis e sensoriais), ou ao associar-se com outra (s) imagem (ns), seria uma forma que pensa” (SAMAIN, 2012, p. 23). Logo, Presley ao executar tão alta *performance*, atuada, cantada e dançada. Ele nos fornece imagens, que dialogam com o nosso repertório de imagético, de maneira que ao nos prover imagens (corporalidades) de duas deidades da Grécia Antiga, uma masculina e outra feminina (Hermes e Vênus), muito parecidas inclusive em suas replasmações de corporificação do estatuário. De tal modo que ao fazer isso, ao dobrar os joelhos e os quadris, como criticou a Variety -, Presley nos oferecia imagens que pensam (e nos fazem pensar), pois uma imagem se associa com outras imagens.

Logo, o pensamento das imagens se dá também na espectralidade, independente da intenção de Presley, ainda que saibamos por toda a análise do contexto operativo do artista, que ele tinha vontades muito claras em suas corporalidades. Para que não parem dúvidas, sobre o nosso processo humano (intrínseco) e intelectual, de cruzamento de imagens:

Toda imagem pertence a um tempo muito profundo, quase imemoriável (“tão antigo que não há memória de suas origens”). Tempo muito longínquo, tempo mítico, que, por assim dizer a fecundou, “formou-a” lentamente e permanece capaz de fazê-la renascer e reviver um dia (SAMAIN, 2012, p. 33).

É nesta esteira, que podemos afirmar, que independente das estratégias engendradas para a geração das corporalidades de Elvis, o trabalho de corporificação empreendido por Presley em suas figurações audiovisuais são identificáveis em corporalidades símiles e antigas, muito antigas. A metodologia de *cruzamento de imagens* de Etienne Samain (2012), de cotejo e comparação de imagens, que eu proponho em relação à estatuária grega da Antiguidade, em diálogo com o cinematismo corporal empregado pelo intérprete nos permite essa legibilidade de imagens longínquas no tempo, profundas e míticas da corporalidade que o artista (re) criou e replasmou na esfera audiovisual – cinematográfica (atualizando o verossímil cinematográfico atoral). Mostrando-nos, assim, uma masculinidade não mais hegemônica (detidamente nos seus filmes/shows, posto que é sabido, que ele replica

esse *modus operandi* na sua filmografia/carreira), ser um Hermes com a *pélvis apontando*¹⁷ para o lado (postura¹⁸ que indica, também indica movimento do quadril) no cinema, não era usual no cinema daquele período, nem muito menos emular essa mesma cintura com a perna sobreposta uma na outra com joelhos dobrados, tal como uma Vênus de Milo – não se você fosse um ator masculino. E, certamente, não até Elvis surgir – um híbrido modélico à audiovisualidade atoral.

Acerca, da importância de sua aparição disruptiva, em termos de materialização de corporalidades masculinas, basta que pensemos em Anthony Perkins, que três anos depois de *Prisioneiro do Rock'n' Roll (Jailhouse Rock, Richard Thorpe, 1957)* ser estrelado por Elvis Presley; Alfred Hitchcock estreava *Psicose (Psycho, 1960)*, um dos maiores sucessos da história do cinema, que se apoiava no personagem principal, também possuidor de uma corporalidade masculina não hegemônica. Anthony Perkins performou Norman Bates, com mecanismos de corporificação atribuídos ao feminino (o leve rebolar do quadril quando da cena em que sobe as escadas. Fazendo isso, em processo de equivalência: do masculino, quando das escadas entre o Motel Bates à residência (externa), para tons de feminilidade na subida das escadas do interior da casa (interna), acentuando o mexer das nádegas. Trata-se do mesmo procedimento de Presley, contudo em dilatação minorada da corporalidade empregada. Bem, basta lembrarmos que Perkins chega a travestir-se da mãe ao fim da trama. Acerca disso, nos conta Román (2005) que:

Norman Bates (Anthony Perkins) é um jovem com cara de menino que dirige um motel decadente, dominado pela influência de sua mãe. Um homem de aspecto emaciado, vulnerável, esquivo e duvidoso revela-se a nós como o arquétipo de um homem que precisa apagar a sua mente (...). Psicose, em si, é um filme raro (...). É incomum encontrar personagens travestis no cinema dos anos sessenta, muito menos que sejam protagonistas. Norman Bates é um homem que, inconscientemente, é outro sujeito de um sexo diferente. Duas pessoas coexistem nele, lutando para existir de outra forma; não só mentalmente, mas também fisicamente (ROMÁN, 2005, p.38-39 - tradução minha)¹⁹.

¹⁷ Nomenclatura técnica desdobrada por Laban (1978), ela indica a postura que contemporaneamente chamaríamos pelo vulgo de “cintura quebrada”.

¹⁸ Importa esclarecer que utilizo a noção de Mathieu (2004) em relação à *postura*. Entendida, sobretudo por um conjunto de gestos corporais. Pontuo esse fator, pois aqueles que não estão familiarizados com os estudos do corpo, costumemente depreendem que postura seria estrita ou significante da posição fixa, mas não é.

¹⁹ Norman Bates (Anthony Perkins) es un joven de cara aniñada que regenta un motel venido a menos, dominado bajo la influencia de su madre. Un hombre de aspecto famélico, vulnerable, esquivo y dubitativo se nos revela

Notoriamente, o filme de Hitchcock assumia o estilo cinema de realismo, sem abertura para os números cantados-dançados, e, portanto Perkins criou corporalidade em dilatação corpórea minorada, não expandida; o contrário de filmes musicais que, por essa ventura, abrem espaço para dilatações corpóreas expandidas, maioradas, como as empregadas nos números musicais de Elvis. Assim sendo, é possível verificar que muito rápido, os lampejos de masculinidades vão se tornando mais possivelmente replasmados na seara da cena cinematográfica hollywoodiana, após a figuração de Elvis Presley, ainda que recrudescimento da censura da época não aplainasse, os realizadores buscavam estratégias de resistência criativa. De todo, a hiperdilatação que Elvis Presley promovera começa, a surtir efeito, em processo de retraolimentação na e pela atorialidade cinematográfica, posto que são estes entes, desta comunidade que atualizam o verossímil cinematográfico, em termos atuacionais, por meio de seus corpos em representação das corporalidades empregadas – nesta realidade, de forma paulatina, com possibilidades de corporificação de *masculinidades em reconstrução ou restauração*.

Considerações finais

Certamente, o ineditismo da *persona* de Elvis Presley, conformava-se, como exposto, pela ordem de corporificação híbrida, via a dissolução da figura de *star* como ponto de interseção de duas indústrias midiáticas: a fonográfica e a cinematográfica.

Outrossim, ele inaugura essa nova categoria atoral, de *rock star-artista de cinema* (cantores-estrelas representando cantores estrelas/similares, artistas de *rock/bad boys*), quase sempre buscando replicar o caráter modélico de ruptura do arquétipo masculino contumaz, caminhando pelas vias da liberdade de ser/estar que a cultura do *rock'n'roll* alastrava.

como arquetipo de hombre que necesita borrar su mente (...). Psicosis, em sí misma, es una película rara (...). Es infrecuente encontrar en el cine de los años sesenta personajes travestís y mucho menos que sean protagonistas. Norman Bates es um hombre que inconscientemente es otro sujeto de distinto sexo. En él conviven dos personas que se debaten por existir otra forma no sólo mentalmente sino también físicamente.

Nada obstante, o ator-cantor estelar impregnou a espectralidade de uma muito bem-vinda corporalidade detentora de masculinidades, posto que não era do âmbito da representação de um padrão viril homogêneo de ser-estar homem no mundo, e ainda promovia a sobrevivência de imagens ancestrais de deidades replasmadas na Grécia Antiga, quando do tempo que nas artes o masculino e o feminino, formavam feminilidades e masculinidades em harmonia e hibridização. Elvis, como outros artistas, por meio de suas corporalidades – imagens corpóreas cinemáticas – vem a nos lembrar, de como já fomos, de como somos, e de como podemos ser: múltiplos.

Referências

ARCHAEOLOGICAL MUSEUM OF OLYMPIA. **Praxiteles Hermes**. Olimpia, s.a. Disponível em: http://odysseus.culture.gr/h/1/eh151.jsp?obj_id=7126. Acesso em 12 jun. 2021.

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

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

AUMONT, Jacques; BERGALA, Alain; MARIE, Michel; VERNET, Marc. **A estética do filme**. Campinas: Papirus, 2009.

BARBOSA, Camila Cornutti; MARQUETTO, Liselote Rahmeier. Audiovisualidades nas mídias: o cinema e os mundos artísticos. In: VIII **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul**, 2007, Passo Fundo. VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul, 2007.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. São Paulo: Difel, 1982.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Editora: brasiliense, 1980.

CARREGA, Jorge Manuel Neves. **Elvis Presley e o cinema musical de Hollywood**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Literatura – Literatura Comparada) – Projeto Temático de Literatura e Cinema, Universidade do Algarve, Algarve, 2008.

CARVALHO, Ana Paula Comin; SALAINI, Cristian Jobi; ALLEBRANDT, Débora; MEINERZ, Nádia Elisa; WEISHEIMER, Nilson. **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DOSS, Erika. **Elvis Culture, Fans, Faith and Image**, Lawrence: University Press of Kansas, 1999.

FERREIRA, Ricardo Di Carlo. Greta Garbo, a corporificação fílmica de A Dama das Camélias. **Revista Desenredos**, Teresina, v. 35, p. 133-147, 2021.

FERREIRA, Ricardo Di Carlo; TOIGO, Marcelo Augusto. Videoclipe: campo híbrido de linguagem, interstício atoral. In: LEPRI, Adil Giovanni; SCAVONE, Joice. **Pontes para o audiovisual: teorias e métodos**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020.

JANUÁRIO, Soraya Barreto. **Masculinidades em reconstrução: gênero, corpo e sexualidade**. Covilhã: LabCom.IFP, 2016.

JAILHOUSE Rock. Direção: Richard Thorpe. Estados Unidos da América: Metro-Goldwyn-Meyer, 1957.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

MALRAUX, André. Esquisse d'une psychologie du cinéma. Écrit 1ère version [1939]: **Verve**, Paris: vol. II, no 8, 1er juin 1940, pp. 69-73.

MATHIEU, Marie-Christine, Gestes et postures du flûtiste. **Traversière Magazine**. Saint-Claire sur Epte, v. 80. p.41-48, set. 2004.

McGILLIGAN, Patrick. **Cagney: the actor as auteur**. Cranbury, New York: A. S. Barnes and Co., 1975.

MORIN, Edgar. **Cultura de Massas no século XX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

MUGNAINI-JÚNIOR, Ayrton. **Breve história do rock**. São Paulo: Editora Claridade, 2007.

MUSÉE DU LOUVRE. Venus de Milo and the Galerie des Antiques. Paris, s.a. Disponível em: <<https://www.louvre.fr/en/explore/the-palace/ideal-greek-beauty>>. Acesso em 12 jun. 2021.

PASSAES, Manoel Fernando. **Aparição de Vergílio Ferreira para além do existencialismo, o humanismo integral**. 234 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Literatura Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. A contribuição das noções de entre-lugar e de fronteira. **Rever**, São Paulo, n. 2, p. 160-176, 2015.

RIGONI, Ana Carolina Capellini. Corpo, emoção e práticas corporais: relações entre Educação Física e antropologia das Emoções. **VIII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. Criciúma: 2016. 16 p.

ROMÁN, Ángel. **El infierno que baila conmigo**. Barcelona: Editorial Euroláser, 2005.

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

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. **Como pensam as imagens**. Etienne Samain (Org.). Campinas, Editora da Unicamp, 2012. p. 21-36.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do ator**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1997.

TURNER, Victor. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

VASCONCELOS, José Antônio. **Metodologia do Ensino de História**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

VARIETY. **Loving You** (1956). Published: Dec. 31, 1956, 11:00 pm PT. Disponível em: <https://variety.com/1956/film/reviews/loving-you-1200418303/>. Acesso em: 08/06/2021.

VERAS, Flavia Ribeiro. Os artistas como trabalhadores: a sua história através dos arquivos da polícia. In: Anpuh, 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional Anpuh – Associação Nacional de História**. São Paulo: Anpuh-SP, 2011. 12 p.

Recebido em 23/10/2021.

Aceito em 16/05/2022.

ARTE E SUSTENTABILIDADE: *UPCYCLING ART* E SEUS REFLEXOS NA ESCULTURA CONTEMPORÂNEA

Ticiano Nemer¹

RESUMO: A preservação do nosso planeta é uma das problemáticas mais importantes nos tempos atuais, sendo objeto de grande preocupação e intensos debates. Dentre os diversos conceitos que emergiram dessa discussão, a noção de sustentabilidade vem ganhando relevância e aplicabilidade em todos os âmbitos da nossa sociedade, reverberando de forma particularmente aguda na arte contemporânea. Preocupados com questões emergenciais que colocam em risco o futuro da humanidade, da natureza e da Terra, muitos dos artistas atuais buscam implementar a prática sustentável como elemento norteador de sua poética artística. O presente artigo busca estudar essa relação entre a arte e a sustentabilidade, aprofundando a sua análise através da compreensão do conceito de *Upcycling Art* e dos seus reflexos na escultura contemporânea. Para melhor ilustrar essa investigação, será apresentado a atual práxis escultórica do próprio autor, realizada na fábrica *Mundet*, no Seixal, Portugal. Essa pesquisa pretende demonstrar como o *Upcycling Art* consegue desempenhar um importante papel sociocultural, econômico e ambiental, usando a sustentabilidade como instrumento de denúncia, de conscientização e de transformação comportamental.

Palavras-chave: sustentabilidade; *upcycling art*; escultura; fábrica *Mundet*.

ART AND SUSTAINABILITY: *UPCYCLING ART* AND ITS REFLECTIONS ON CONTEMPORARY SCULPTURE

ABSTRACT: The preservation of our planet is one of the most important problems in the current times, being the object of great concern and intense debates. Among the various concepts that emerged from this discussion, the notion of sustainability has been gaining relevance and applicability in all areas of our society, reverberating particularly acutely in contemporary art. Concerned with emergency issues that jeopardize the future of humanity, nature and the Earth, many of today's artists seek to implement sustainable practice as a guiding element of their artistic poetics. This article seeks to study this relationship between art and sustainability, deepening its analysis through the understanding of the concept of *Upcycling Art* and its reflections on contemporary sculpture. To better illustrate this investigation, the current sculptural praxis of the author himself, carried out at the *Mundet* factory, in Seixal, Portugal, will be presented. This research aims to demonstrate how *Upcycling Art* manages to play an important sociocultural, economic and environmental role, using sustainability as an instrument of denunciation, awareness and behavioral transformation.

Keywords: sustainability; *upcycling art*; sculpture; *Mundet* Factory.

¹ Doutorando em Belas Artes pela Universidade de Lisboa. E-mai: rottensteinticiano@gmail.com

Introdução

Em uma época marcada por grandes catástrofes ambientais, sociais e econômicas, as problemáticas da ecologia e da sustentabilidade tornaram-se elementos fulcrais dentro do discurso contemporâneo. No atual mundo capitalista, onde o consumo é um dos seus principais pilares, um grande desafio emergencial se apresenta para a nossa geração e, as decisões tomadas no presente, impactarão de forma irreversível o futuro do nosso planeta.

Visando reverter uma perspectiva que se anuncia “apocalíptica”, vemos emergir nas últimas décadas uma nova forma de consciência coletiva, que clama por mudanças sociais e ambientais profundas, embora ainda encontrando muita resistência e negacionismo. Desse contexto nasce o conceito de sustentabilidade, que busca uma nova forma de relação entre o homem e o mundo, onde haja um equilíbrio saudável entre o desenvolvimento e a preservação da natureza e dos recursos. Esse conceito sustentável encontra-se em plena expansão e já permeia a prática de diversos âmbitos da sociedade, como na economia, na indústria, no turismo, entre outros.

Nas artes plásticas não poderia ser diferente e a sustentabilidade constitui uma tendência cada vez mais popular. Muitos dos artistas atuais, desafiados pela saga de destruição e catástrofes, buscam responder a essas inquietações por meio de uma prática sustentável. Dessa forma, foram surgindo ao longo das últimas décadas diversas correntes artísticas ligadas à temática.

O presente artigo busca estudar qual é o papel da arte nas práticas sustentáveis e qual o papel da sustentabilidade na arte, tendo como principal objetivo compreender como funciona o conceito de *Upcycling Art* e quais são os seus reflexos dentro da escultura contemporânea. Para uma melhor percepção sobre o tema, será analisada a práxis escultórica do próprio autor, onde se busca aplicar a noção de *upcycling* na escultura, como ferramenta de restauração da memória e preservação da história do patrimônio industrial abandonado.

Arte e sustentabilidade

O conceito de desenvolvimento sustentável vinha sendo discutido pela ONU desde a década de 1970 e ganhou a sua primeira versão oficial em 1987, através do documento “Nosso Futuro Comum”, no relatório de Brundtland: “O desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades.”¹

Na atualidade, existe uma visão mais biocêntrica e holística sobre a noção de sustentabilidade, deixando de lado sua concepção antropocêntrica e incorporando o bem-estar e preservação de todos os seres vivos e do planeta como um todo. Esse conceito aplica-se em todos os tipos de escalas, desde uma pequena comunidade ao global e seus três pilares principais são: a economia, a sociedade e o meio ambiente; dimensões inerentemente interdependentes e concomitantes. Essa tríade serve como base conceitual para o desenvolvimento teórico e prático do conceito de sustentabilidade em todos os âmbitos, inclusive no artístico.

Embora seu conceito tenha sido desenvolvido tardiamente, a noção de sustentabilidade encontra-se presente no universo artístico há muito tempo. Por exemplo, durante a revolução industrial dos séculos XVIII e XIX, os pintores Românticos retratavam a natureza de forma arruinada e desolada. John Ruskin (1819-1900) afirmava que a natureza parecia sujeita a uma erosão alarmante: seus contornos começaram a se confundir, suas formas a se dissolver. Ele expressava sua angústia com a aparente decomposição da paisagem e afirmava que a pintura de sua época se distinguiu por uma certa perda de integridade formal: tornara-se esfumada, nublada, nebulosa. A natureza passara a se assemelhar à atmosfera turva da cidade moderna ou do interior industrial (RUSKIN, 2015, pp. 157).

A sustentabilidade nas artes ganha força, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, em especial nas décadas de 1960 e 1970, período marcado

¹ Disponível em *United Nations General Assembly (March 20, 1987). "Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future; Transmitted to the General Assembly as an Annex to document A/42/427 - Development and International Cooperation: Environment; Our Common Future, Chapter 2: Towards Sustainable Development; Paragraph 1". United Nations General Assembly.*

por manifestações estudantis, movimentos de contracultura, fortes contestações aos modelos de sociedade vigentes e ideais pacifistas. Muitos dos artistas dessa geração enxergaram na ecologia e na sustentabilidade uma forma de expressar poeticamente os seus ideais, dando origem a diversas vertentes artísticas, como a Arte Ambiental, a *Land Art*, a Arte Ecológica, a *Art in Nature*, *Arte Povera*, entre outras.

Perpetuando a poética sustentável criada na segunda metade do século XX, os artistas atuais adicionaram alguns elementos mais dramáticos. No século XXI, a percepção de viver em uma sociedade arruinada acentuou-se. Com a popularização do advento da internet, redes sociais e meios de informações variados, mudou-se a percepção do tempo e do espaço. A globalização da comunicação e a instantaneidade da notícia geraram uma amplificação e aceleração da nossa visão sobre o mundo e os seus acontecimentos. Somos “bombardeados” diariamente com notícias de catástrofes, caos e guerras; as consequências desse excesso de informação “apocalíptica” reverberam em todos os âmbitos criativos.

A perspectiva de ruína planetária por meio de desastres nucleares, guerras, mudança climática ou outras catástrofes ambientais e pandêmicas permitiu alimentar novas fantasias e apreensões ruinsas. Nesse contexto, a profundidade histórica e as perspectivas futuras coincidem em um presente absoluto em que, a complexidade do presente faz com que o futuro seja inimaginável. Representando alguns dos principais questionamentos e apreensões do homem contemporâneo, a arte sustentável torna-se um gênero muito presente na arte atual e pode ser constatado por meio da proliferação de sua temática em exposições, revistas, livros, publicações e outros meios de comunicação.

Upcycling art

A sociedade atual, focada no consumo, gera uma imensa quantidade de resíduos e a reciclagem se tornou um instrumento fundamental para conter esse desperdício. Na concepção moderna, existem dois tipos de reciclagem. A *downcycling* é aquela reciclagem tradicional, que consiste em transformar os materiais descartados em novos produtos com menor qualidade. Já o conceito de *upcycling*, também conhecido como reutilização criativa, consiste na criação de novos objetos ou produtos a partir de materiais descartados ou sem

utilidade. Busca-se conservar suas características e estéticas originais e, ao mesmo tempo, dar-lhes uma nova função em relação ao que foram inicialmente planejados.

O *upcycling* pretende criar algo novo e ambientalmente consciente através do processo criativo, com um valor agregado superior ao objeto original, seja ele em termos econômicos, sociais, culturais ou estéticos. Sua premissa é de utilizar materiais que, em tese, estariam no final do seu ciclo de vida, dando-lhes uma segunda utilidade e prolongando a sua existência de forma ambientalmente consciente. Além da simples valorização estética e utilitária do objeto descartado, o *upcycling* permite atribuir uma mensagem política ao produto final, denunciando nosso modo de vida e o consumo desenfreado.

De acordo com Zimring (2016, p.11), a origem do termo foi utilizada pela primeira vez em 1994 pelo engenheiro alemão Reine Plitz, em entrevista para Kay Thornton, da empresa Salvo: “eu chamo isso de downcycling. Eles quebram tijolos, concreto, eles quebram tudo. O que precisamos é de upcycling, onde é dado mais valor aos produtos antigos e não menos.” (PLITZ, 1994).

O termo *upcycling* foi popularizado em 2002, através do livro “*Cradle to Cradle: remaking the way we make things*” de William McDonough e Michael Braungart, onde a ideia de *upcycling* foi associada a uma proposta de exigência ecológica máxima, com nenhuma poluição e uma reciclagem total do que seria descartado. A reutilização criativa também desempenha um papel sócio-econômico ao se inserir na lógica da Economia Circular ², permitindo a geração de novas fontes de renda e trabalho às pessoas, através da fabricação autônoma dos seus próprios objetos, a partir do seu próprio descarte.

Embora a sua conceitualização seja relativamente nova, esse método de *upcycling* é usado há muito tempo, especialmente em países mais pobres onde o acesso aos bens de consumo é mais limitado e a coleta de lixo muito precária. Nesses casos, a reutilização criativa sempre foi uma necessidade fundamental para gerar um bem estar ao povo. Essa tendência encontra-se em plena expansão em todo o mundo, que enxerga nela uma boa alternativa para frear o consumo

² Inspirada nos ciclos dos ecossistemas naturais, a Economia Circular é um conceito que busca reduzir, reutilizar, recuperar e reciclar materiais e energia. Pretende substituir o conceito de economia linear e sua noção de fim-de-vida dos produtos e, ao mesmo tempo, criar uma sistema que permita conciliar desenvolvimento econômico com a diminuição de consumo de recursos.

exacerbado do mundo moderno, preservando os nossos recursos naturais, diminuindo a poluição, reduzindo o consumo de energia e a emissão de gases de efeito estufa.

No âmbito das artes plásticas contemporânea, existe a corrente chamada *Upcycling Art*, mas esse conceito de reutilização criativa vem sendo desenvolvido desde o início do século XX, embora ainda não houvesse naquele momento uma clara noção de reciclagem e, tampouco, fosse considerado como um movimento artístico autônomo. Nesse sentido, Marcel Duchamp (1887-1968) foi um dos precursores ao criar o conceito do *Ready Made* (ou *Objet Trouvé*). Sua ideia consistia em integrar, dentro dos seus trabalhos artísticos, objetos já sem utilidade na sua função original ou cotidiana. Dessa forma, esses materiais que antes eram marginalizados, passaram a ser legitimados e valorizados como autênticos trabalhos de arte, permitindo, também, questionar e satirizar o valor atribuído à arte, como por exemplo nas suas célebres obras “Roda de bicicleta” (1913) e “Fonte” (1917).

(...) os contatos entre os dejetos e a arte foram multiplicados, o que deu lugar ao desenvolvimento de diversas estéticas do dejetos. Ou melhor, em uma formulação mais abrangente, o dejetos pôde penetrar naquilo que há muito é considerado como o círculo interior da cultura: o campo estético (MOSER, 1999, p. 89).

Ao longo do século XX, muitos artistas trabalharam dentro dessa poética do *upcycling*, manifestados por meio das mais variadas linguagens e técnicas, como instalações, performances, assemblages, esculturas, pinturas, vídeos, fotografias, entre outras. A *Arte Povera* é um dos exemplos mais marcantes nesse sentido. Seus atores se recusaram a estar presos em uma definição sobre a sua identidade e rejeitaram sua caracterização como um movimento artístico, mas, sim, como uma atitude. Ser artista da *Arte Povera* significava adotar um comportamento que consistia em desafiar a indústria cultural e, de forma mais ampla, a sociedade de consumo e o capitalismo. Essa recusa de identificação e forte posição política se manifestam por uma atividade artística que também privilegiava o processo, ou seja, o gesto criativo em detrimento do objeto acabado. Processo esse que consistia principalmente em dar significância a objetos insignificantes. Encontra-se presente em grande número de trabalhos da *Arte Povera* a utilização de materiais banais, da natureza e do lixo.

A frequente referência à natureza era considerada como ponto de apoio do qual se tornava possível criticar o presente. Nesse sentido, seus artistas participaram plenamente da

reflexão sobre a dialética entre natureza e cultura, assim como sobre o caráter efêmero da produção artística. O empobrecimento da arte representava, conceitualmente, o empobrecimento da sociedade, realizando uma dura crítica à sociedade que desconsidera a desigualdade social, a ecologia e a sustentabilidade.

Na contemporaneidade, os artistas do *Upcycling Art* inspiram-se nos trabalhos dos seus predecessores, embora buscando uma poética conceitual e estética adaptada à realidade deste novo século, incorporando elementos inspirados nos recentes eventos: as catástrofes ambientais; o aquecimento global e mudanças climáticas; o empobrecimento da população; a extinção massiva dos animais; a desflorestação; a penúria de água; a poluição; a escassez de recursos; o lixo; entre outros. Segundo Makarius (2011, p.236), preocupados com a inserção da sustentabilidade e da ecologia nos seus trabalhos e conscientes das potenciais transformações socioculturais, econômicas e ambientais que a arte pode gerar, esses artistas incorporam um discurso ainda mais engajado e crítico politicamente e um maior ativismo ecológico. Nesse sentido, uma grande parte dos trabalhos de hoje representam ou denunciam, de forma implícita ou explícita, não apenas o fracasso econômico, mas também ideológico, propondo uma ruptura com o modelo capitalista e com os seus efeitos destrutivos ao nosso planeta.

O *upcycling* na escultura contemporânea

No século XXI, a manifestação da poética do *upcycling* na escultura tornou-se um reflexo da própria imagem do mundo contemporâneo, no qual o sentido se dispersou em ramificações infinitas. Diante de uma multiplicidade de contextos ambientais, sociais, econômicos e políticos, assim como de uma grande diversidade de atores, problemáticas e interpretações, a análise do gênero da sustentabilidade torna-se cada vez mais complexa e heterogênea na atualidade.

(...) os artistas expandiram progressivamente os limites da arte à medida que procuravam se envolver com um ambiente cada vez mais pluralista. O ensino, a curadoria e a compreensão da arte e da cultura visual também não estão mais fundamentadas na estética tradicional, mas centradas em idéias, tópicos e temas significativos, que variam do cotidiano ao estranho, do psicanalítico ao político (DILLON, 2011, p. 10).

Podemos apontar diversas semelhanças processuais, conceituais e plásticas do gênero escultórico do *upcycling* atual com aquele da segunda metade do século XX, como o frequente uso de objetos banais do cotidiano, elementos da indústria, da natureza e do lixo como matéria prima para a composição das esculturas. Observa-se também o abandono dos suportes tradicionais e uma diluição de fronteiras entre as formas artísticas ao mesclar técnicas, linguagens e estilos. Existe uma tentativa de fundir a arte com a vida e do espectador com a obra; assim como há uma valorização do processo em detrimento do trabalho final. Nesse sentido, em muitos casos, o valor da ideia sobrepõe-se à imagem, priorizando o conceito e a atitude ao próprio trabalho artístico final. Não basta somente produzir arte, há também que pensar na arte.

Essa abordagem da sustentabilidade na escultura está inserida dentro de um período histórico em que o ataque à materialidade urbana e arquitetônica é visto como um símbolo de contestação geopolítica. Podemos citar como exemplo, o artista Beninense Romuald Hazoumé (1962), que é um dos grandes destaques da arte contemporânea africana. Seu trabalho de cunho abertamente político, aborda de forma irônica e poderosa as consequências da corrupção e do consumismo e suas consequências negativas ao continente africano.

Há 30 anos atrás, começou a criar trabalhos com recipientes de plástico usados para transportar ilegalmente gasolina da Nigéria, transformando-as em “máscaras” tribais. Além de remeter a sua ancestralidade, esses trabalhos denunciam o capitalismo ocidental e seu impacto na cultura, econômico e ambiental em sua terra natal. Ao explicar essas esculturas de máscaras, que receberam aclamação da crítica na exposição “*Out of Africa*”, na Saatchi Gallery, ele sugeriu que “estava enviando de volta para o oeste o que lhes pertencia, isto é, o lixo da sociedade de consumo que nos invade todos os dias.” (HAZOUÉMÉ, 1992).

Nos últimos anos, muitos artistas se voltaram para temas e imagens de decadência e destruição, mais especialmente, os restos de edifícios e paisagens que agora parecem relíquias do século passado. Tem havido uma proliferação (...) de trabalhos que exploram (muitas vezes de modo melancólico, mas frequentemente também com um senso de materialidade ainda bruta) as ruínas da arquitetura Modernista, a infra-estrutura extinta da guerra fria, territórios dizimadas por desastres industriais ou ambientais, as

reíquias da arrogância económica das últimas décadas do século XX (DILLON, 2011, p. 10).

Dentro desse diálogo entre escultura e *upcycling*, podemos observar que os alguns artistas buscam não somente denunciar e confrontar, mas também apontar novos caminhos sustentáveis através da arte. Nessa lógica, encontram-se os artistas alemães Wolfgang Winter (1960) e Berthold Hörbelt (1958), que vêm realizando uma série de trabalhos em conjunto desde 1992, sob o nome de Winter & Hörbelt. Por meio do uso de diferentes materiais industriais reutilizáveis, eles criam trabalhos *in situ* que interagem com as qualidades físicas e sociais de um lugar, gerando uma real “utilidade” para a população. Uma grande parte dessas obras é feita com caixas de estoque de bebidas, a partir das quais constroem-se fortalezas monumentais; sofisticadas construções que transitam entre as fronteiras da escultura e arquitetura.

Os artistas descobriram, nessas caixas recicladas e sólidas, um material com potencial criativo e se comprometem no seu aprimoramento por meio de construções que lhes dão um novo significado. Suas instalações são precárias no sentido de que podem ser facilmente demolidas em função das necessidades, ou colapsar como resultado de um choque violento. Com formas esteticamente atraentes, elas podem ser vivenciadas “de dentro para fora” e são locais de interação pública dinâmica. Tanto o valor social, quanto o artístico das caixas são combinados nessas novas formas e o interesse dos artistas na revitalização do espaço público através do *upcycling* é um aspecto envolvente de seu trabalho.

Estudo de caso: fábrica *Mundet*

A poética das ruínas e do abandono sempre estiveram presentes no meu imaginário e venho pesquisando há anos a sua correlação com a arte. Nesse sentido, estudo questões relativas ao descarte e as ruínas como elementos materiais, conceituais e estéticos na elaboração de uma produção artística.

Atualmente me interessa compreender como podemos utilizar a prática escultórica, de forma sustentável e ecológica, para poder dialogar artisticamente com o abandono patrimonial industrial, restaurando a sua memória e preservando a sua história. Tentando

solucionar essa problemática, determinei um estudo de caso preciso para nortear esse processo: as ruínas da fábrica *Mundet*, no Seixal, Portugal.

A *L. Mundet & Sons*, também conhecida como fábrica *Mundet*, foi fundada em 1905 na Quinta dos Franceses, no concelho do Seixal. Era uma indústria de fabricação de cortiça e logo se tornou uma das maiores exportadoras desse tipo de produto no mundo. No seu auge, chegou a empregar mais de 2.500 pessoas, sobretudo mulheres. Na segunda metade do século passado, devido a criação de novos materiais concorrentes à cortiça, a fábrica entrou em um processo de decadência. Durante esse período de crise, houveram diversos movimentos de lutas sociais que buscavam a manutenção das suas atividades, mas a fábrica acabou fechando em 1988.

Pela sua localização estratégica no território, a fábrica influenciou fortemente o crescimento urbano da antiga vila do Seixal, assim como impactou no seu desenvolvimento econômico e sociocultural ao longo do século XX. Ciente do seu importante caráter histórico e cultural para o concelho, a Câmara Municipal do Seixal adquiriu-a em hasta pública em 1996, tornando-a património municipal. Com o intuito de preservar a sua memória, ela foi objeto de um processo de musealização e durante as últimas décadas, parte do seu complexo industrial vem sendo restaurado com o intuito de criar um importante pólo sócio-cultural, gastronômico, artístico, esportivo, turístico e de lazer. Embora estejam acontecendo essas iniciativas de revitalização, uma boa parte da Fábrica ainda se encontra em total estado de abandono. Inclusive, no interior de diversos espaços, há uma grande quantidade de mobiliários, de maquinários, de documentos, roupas e diversos outros objetos originais. São esses espaços arruinados e os seus descartes que interessam nesse projeto.

O objetivo da pesquisa consiste em utilizar as ruínas da *Mundet* como elemento fulcral teórico-prático, buscando, a partir do *upcycling* do seu descarte, criar esculturas, assemblages e instalações que dialoguem com as suas memórias e histórias. Esse trabalho busca contar uma estória, não necessariamente a “verdadeira” história, mas sim aquela construída a partir da minha subjetividade e expressada através do uso criativo da arte. As inspirações para a construção dessa narrativa vêm de todas as partes: das fontes oficiais provenientes de documentos históricos, pesquisas bibliográficas e entrevistas com historiadores; das memórias afetivas de ex-funcionários e habitantes do Seixal e, sobretudo;

da carga histórica e de memória proveniente de cada objeto e escombro que compõem essa poética.

Figura 1: “Legado Mundet 2”, 2021



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Figura 2: “Legado Mundet 2”, 2021



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Dentro desse processo, estão sendo criados diversos trabalhos escultóricos, de *assemblage* e de instalações que dialogam com as memórias e histórias da fábrica. Como exemplo, podemos citar as esculturas/*assemblages* intituladas “Legado Mundet I e II”, feitas a partir de gavetas e centenas dos mais variados objetos descartados. Ao ensamblar as gavetas e ressignificar o seu interior a partir dos objetos resgatados, foram criadas formas similares a altares e oratórios religiosos. Esses trabalhos me remetem a uma espécie de culto e adoração ao abandono, com uma forte presença sacra e espiritual.

Figura 3: “Legado Mundet 1”, 2021



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Processualmente, relacionam-se com o trabalho de um arqueólogo que busca, a partir de vestígios, reconstruir uma história fragmentada. É inevitável, durante todo esse processo, recordar da minha infância na cidade histórica de Ouro Preto, no Brasil; quando meu sonho era ser arqueólogo e passava os dias escavando os jardins da casa da minha família. Me lembro de encontrar diversos objetos datados de séculos anteriores como crucifixos,

cachimbos, utilitários em ferro, entre outros. Essa paixão pela antiguidade sempre esteve presente desde criança, mas ao chegar na adolescência meu foco de interesse mudou para outras atividades e o entusiasmo pelo passado ficou, de certa forma, adormecido. Agora, percebo que esse trabalho “arqueológico” atual me remete às minhas memórias afetivas da infância; resgatando, de alguma forma, as minhas origens de explorador infantil do abandono. Também observo a forte influência do singular Barroco Mineiro e enxergo nas minhas construções, uma inspiração inconsciente dos interiores das suas igrejas e das capelas e dos frequentes passeios com meu pai por esses lugares.

Figura 4: Exposição individual “Construção Residual”, Cisterna, Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, novembro de 2021.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Figura 5: detalhes de “Legado Mundet 1”, 2021



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Considerações finais

O conceito de sustentabilidade encontra-se cada vez mais presente no universo da arte contemporânea. Os recentes desastres ambientais, sociais e econômicos, assim como as apreensões quanto ao futuro do planeta reverberam fortemente na produção de muitos artistas atuais, que encontram na arte uma potente ferramenta para expressar essas inquietações.

Inspirado na reutilização criativa, o *Upcycling Art* é uma das correntes da arte sustentável mais popular na atualidade. Correspondendo a uma adaptação contemporânea de uma poética já praticada no século passado, ela vem ganhando contornos mais dinâmicos e dramáticos dentro do conturbado contexto histórico atual. O universo escultórico também incorpora a sustentabilidade como uma das suas principais problemáticas e as esculturas em *upcycling* buscam, de maneira implícita ou explícita, não somente denunciar e debater, mas também conscientizar e apontar novos caminhos. Nesse sentido, o escultor que trabalha com *upcycling* é, mesmo que de forma involuntária, um ativista ambiental e político. O uso de objetos ou materiais descartados remete inevitavelmente ao consumismo exacerbado e denuncia o fracasso do modelo de sociedade vigente.

A partir do estudo de caso sobre as ruínas da Fábrica *Mundet* e o uso do *upcycling* na escultura como ferramenta de salvaguarda da memória do patrimônio industrial abandonado, busca-se debater sobre a relevância da arte sustentável para a sociedade. Por um lado, pretende-se contribuir com a preservação da história e a transmissão das memórias de um importante patrimônio industrial do Seixal e de Portugal. Por outro, tenciona-se potencializar a arte como uma poderosa ferramenta de conscientização pública, ao atravessar instigantes fronteiras como a preservação patrimonial, histórica e identitária; a sustentabilidade e a ecologia.

Ao questionar o estilo de vida atual e exigir mudanças, a arte aponta novos caminhos e prepara uma nova consciência; por meio da sensibilização e da denúncia, ela alerta e gera reflexões. Temos como dever de criar uma interação mais saudável e harmoniosa com o planeta e a sustentabilidade é um elemento central nessa mudança de consciência coletiva.

Referências

BRAUNGART, Michael; MCDONOUGH, William. **Cradle to Cradle : remaking the way we make things**. New York:North Point Press, 2002.

DILLON, Brian. **Ruins**. London: Whitechapel Gallery, 2011.

MAKARIUS, Michel. **Ruines: Représentations dans l’art de la Renaissance à nos jours**. Paris: Flammarion, 2011.

MOSER, Walter. **Esthétiques du déchet**. In: VILLENEUVE, Johanne; NEVILLE, Brian; DIONNE, Claude. *La mémoire des déchets: essais sur la culture et la valeur du passé*. Québec: Nota Bene, 1999.

RUSKIN, John. **A Lâmpada da Memória**, trad. M.L. Pinheiro. São Paulo: Ateliê Editorial, 2015.

ZIMRING, Carl A. **Upcycling in History: Is the Past a Prologue to a Zero-Waste Future? The Case of Aluminum**. In: “A Future without Waste? Zero Waste in Theory and Practice,” edited by Christof Mauch, *RCC Perspectives: Transformations in Environment and Society* 2016, no. 3, 45–52. doi.org/10.5282/rcc/7542.

Recebido em 30/01/2022.

Aceito em 30/03/2022.

VEJA O MUNDO CONTEMPORÂNEO COM OS OLHOS DAS CRIANÇAS E DESENHE O FUTURO

Clara Patricia Triana Morales¹

Jorge Alberto Kulemeyer²

RESUMO: a partir de uma longa experiência com as crianças, ouvindo-as, acompanhando seu crescimento, tanto na escola quanto em outros espaços educacionais (incluindo um museu e outros espaços culturais e até mesmo familiares), esta apresentação é desenvolvida, argumentando uma proposta teórica referente ao processo de produção artística na infância e algumas de suas implicações sociais. As observações referidas neste texto consideram o universo da infância, entre 4 e 12 anos, levando em conta as particularidades do desenvolvimento criativo que ocorrem nessas idades. Desenvolve-se uma proposta que sustenta que a produção artística das crianças é uma oportunidade privilegiada de ver e conhecer com elas, nossa realidade cotidiana, o que existe e os modelos para o futuro, a partir das produções daqueles que estão apenas entrando nela, e que são uma parte constitutiva e interessada no futuro e no destino da sociedade.

Palavras-chave: primeira infância - produção artística - mundo contemporâneo - criação - imagem

VER EL MUNDO CONTEMPORÁNEO CON OJOS DE NIÑO Y DIBUJAR EL PORVENIR

RESUMEN: a partir de una larga experiencia con niños, escuchándolos, acompañando su crecimiento, tanto en la escuela como en otros espacios educativos (entre ellos un museo y otros espacios culturales e incluso familiares), se desarrolla esta presentación, argumentando una propuesta teórica referida al proceso de producción artística en la niñez y algunas de sus implicaciones sociales. Las observaciones a las que refiere el presente texto consideran al universo de la infancia, comprendido entre los 4 y los 12 años, teniendo en cuenta las particularidades del desarrollo creativo que se dan en estas edades. Se desarrolla un planteo que sostiene que la producción artística de los niños resulta una oportunidad privilegiada para ver y conocer con ellos, nuestra realidad cotidiana, lo que existe y los modelos para el futuro, a partir de las producciones de quienes recién se están introduciendo en ella, y que son parte constitutiva e interesada en el devenir y suerte de la sociedad.

Palabras clave: primera Infancia - producción artística - mundo contemporáneo - creación - imagen

¹ Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy. Grupo de Investigación Arte Educación y Cultura Universidad Nacional de Colombia. Correo cptrianam@gmail.com

²Centro de Investigaciones sobre Cultura y Naturaleza Andinas (CICNA/FHyCS/UNJu), Argentina. Correo: jorgeak@gmail.com

1. Una afección en la mirada

Las imágenes del mundo adulto contemporáneo, así como los imaginarios y proyecciones de futuro que se han venido instalando en buena parte de la sociedad globalizada, están sobrepobladas de modelos apocalípticos al tiempo que escasean en ellas los ideales generalizados y la organización colectiva. Modelos que además están centrados en la exaltación de la preservación, cuidado y superación individuales. Los hombres contemporáneos, aparentemente, padecerían de una “enfermedad” que afecta la mirada, que la limita. Limita las posibilidades de considerar escenarios que puedan ser transformados en realidades superadoras, mediante ideales que pudieran dar soporte a causas colectivas por las cuales soñar y a las que apostar.

Los mundos que persisten en la retina afectada mantienen la visión propuesta por Orson Welles³(1977), ocupada por seres venidos de otros planetas, que invaden a la Tierra, pero no logran ver a los seres nativos, mejorándola, manteniéndola y perfeccionándola. Después de “Un mundo feliz” de Huxley (1932), pareciera que se repite el esquema de mundos futuros de falso bienestar e imposibilidad completa de un ser humano libre. Estos imaginarios de sometimiento e imposibilidad de una sociedad igualitaria se completan con los “Juegos del hambre” de Suzanne Collins (2008) o la *Matrix* de las hermanas Wachowski (1999), que resultan ejemplos poderosos.

Las nuevas mitologías están signadas por la capitulación ante una realidad presente, en parte como resultado de un generalizado descreimiento en la posibilidad de que quienes rigen los destinos de la sociedad, sean capaces de atesorar propósitos orientados a mejorar el destino de las mayorías.

Parece casi imposible prefigurar imágenes de un mundo en el que se logre apropiarse y reutilizar todos los desechos, reforestar los bosques perdidos, limpiar el agua que por tanto tiempo se ha estado contaminando y, sobre todas las cosas, hacer una repartición más equitativa de las responsabilidades y los beneficios del planeta entre todos los seres humanos.

³ Autor de “La guerra de los mundos” (War of the world) un episodio de radio de la serie dramática "The Mercury Theatre on the Air" que ha sido adaptada de diversas formas en el cine y la televisión

Este es el panorama del mundo que encuentran los niños al nacer hoy, uno que, al menos en lo colectivo, tiene una importante dosis de desorientación, carece de apuestas sociales alternativas, e iniciativas de referencia y movilización común que reúnan a amplios sectores de la población.

Sin embargo, es bien sabido por todos, que están disponibles para lograr el cambio las tecnologías y los procedimientos necesarios, así como se hace evidente, que el único factor que parece estar fuera de alcance es la convergencia de las voluntades para llevar a cabo estos propósitos. Probablemente falta tiempo para sopesar ideas, para poner en marcha acciones en pos del bien común. Pero también se hace necesario, seguramente, renovar la mirada, permitirle el extrañamiento y el asombro que fue parte de cada uno, allá lejos, en el momento de la infancia.

Todos los mundos nuevos surgen de una idea, un concepto que se imagina y se sueña, un ideal, una utopía que va tomando forma. Por eso es importante prefigurar mundos posibles, transformados, equilibrados, hacia los que sea posible avanzar con ánimo y sobre todo, con esperanza. Los niños en todas las sociedades han sido ese signo de esperanza, de renacimiento, y esta generación, la actual, no debería ser la excepción. Valorizar las observaciones que ofrecen los niños no solo es un acto de justicia, también es comenzar a reconocer los errores y fracasos de los adultos, repensar destinos compartidos, reconocer la fortuna de saberse humanos, parte de un mundo que mucho da y para el que aún hay mucho que dar. No se trata de dejar en los niños la responsabilidad de sanar todos los males de la humanidad, adoptando esa idea generalizada de que los niños son el mañana. De hecho, porque son sus imágenes de presente y para el presente, aquellas a las que es necesario estar atentos, y así lograr captar cuáles son los esbozos del futuro que en ellas aparecen. Esas imágenes distintas y realizables que son capaces de traer al mundo; imágenes frescas con las que, entre todos se logre la concepción, caracterización y conformación del porvenir.

Las definiciones que se otorgan a las franjas etarias que caracterizarían etapas de la infancia son variadas, tanto en la bibliografía especializada como también en la legislación. Así, por ejemplo, un texto elaborado por miembros de la UNESCO (2019) define a la primera infancia como un periodo que va del nacimiento a los ocho años, y constituye un momento único del crecimiento, en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los

niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos. Por su parte la legislación colombiana expresa que...

la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años. Son derechos impostergables de la primera infancia: la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial (código de la infancia y la adolescencia. Ley 1098 de 2006, artículo 29, Colombia).

Un documento publicado por la administración pública argentina coincide con los postulados colombianos, y señala a la consideración de la primera infancia extendida hasta los primeros seis años, como generalizada en toda América latina (MALAJOVICH; MORASSO; RAINIERI, 2018). Sin intención de promover aquí el debate sobre el nivel de pertinencia de las clasificaciones oficiales, cabe indicar la existencia de otras segmentaciones, como por ejemplo la indicada por Rodríguez Obando (2011) quien sugiere una cronología dada por la primera infancia en la edad de 0 a 3 años, la segunda infancia de los 3 a los 6 años y la tercera infancia que va de los 6 a los 11 años. En esta última sucede la adolescencia.

Las observaciones realizadas a las que refiere el presente escrito consideran al universo de la infancia comprendido entre los 4 y los 12 años de edad, en la que se revelan los rasgos del desarrollo a los que se refieren autores como Lowenfeld (1961) en relación con su capacidad creativa: “En el trabajo creador de un niño se revela su desarrollo físico por su habilidad para la coordinación visual y motriz por la manera en que controla su cuerpo guía su grafismo y ejecuta ciertos trabajos” (LOWENFELD, 1961, p. 44). Esta cita hace referencia específicamente al desarrollo físico, no obstante, el autor caracteriza así mismo el desarrollo emocional o afectivo, el intelectual, el perceptivo, el social y el estético, que en estas edades son visiblemente más propicios para sus producciones artísticas. Por otra parte, se interpreta en tanto visiones o esbozos de futuro, aquellas manifestaciones de arte infantil a las que se consideran producciones propias de un artista contemporáneo en el sentido expresado por Hernández “. aquél que da cuenta, reflexiona o dialoga con lo que (nos) está pasando con la parcela artística que ha elegido” (2013, citado por ARRUFAT, 2019, p.40). El enfoque aún el factor generacional con la temática desarrollada y no contempla aspectos estilísticos o la diversidad de soportes. Este planteo permite abordar las expresiones de las artes al alcance de los niños mediante las cuales pueden expresar sus observaciones de la realidad.

2. Anotaciones sobre el desarrollo infantil

Los párrafos con los que se inicia el presente texto marcan una preocupación por el estado de situación de los componentes éticos de la actualidad, en un contexto global en el que los avances tecnológicos son tan notables como omnipresentes. Los niños reciben de los mayores, consignas sobre actitudes éticas en materia de convivencia que no han estado sujetas a los constantes, acelerados, determinantes y significativos cambios que la humanidad promueve en materia de tecnología. Frente a estas innovaciones, especialmente en tiempos recientes, los niños cuentan con mayor capacidad de adaptación al integrarse a un mundo en el que la realidad tecnológica de uso generalizado es parte del punto de partida para su desarrollo. Un niño emprende, por lo tanto, un proceso de aprendizaje atravesado por una complejidad de factores que conectan espacios tan diversos como los de la familia, las redes tecnológicas virtuales y físicas, la escuela y todos los intersticios que se abren entre ellos. El ser humano se caracteriza por su capacidad de aprendizaje, el que se inicia en la niñez, que tiene particularidades diferenciales del aprendizaje en los adultos.

Habitualmente el término *infancia* se aplica a las personas que se encuentran en la etapa de desarrollo entre el nacimiento y la pubertad o la adolescencia. Una de las particularidades de los humanos en relación con el resto de las especies animales es la existencia del período de la niñez, caracterizado por la imposibilidad de autosuficiencia que tienen los infantes para sustentarse a sí mismos, especialmente en lo relativo a la obtención de alimento, los desplazamientos, y diversas modalidades para asegurar su supervivencia. Esta situación es, desde siempre, de singular importancia para el ordenamiento de la vida social. De acuerdo con Vygotsky (1984) existe una relación determinante entre la capacidad de aprendizaje, observación y reflexión del niño, con el ritmo al cual evoluciona su desarrollo intelectual. Pero no necesariamente de manera paralela, sino más bien como la posibilidad de que el aprendizaje estimule estas cualidades y capacidades en el niño. En muchos casos el desarrollo intelectual no transita de manera simultánea con los tiempos de la madurez física, sino que es mucho más acelerado, y en tal sentido surgen situaciones de incompreensión y conflicto entre adultos y niños, es allí donde se hace aún más evidente la conveniencia de ofrecer relevancia a las expresiones infantiles y encontrar en esas dificultades la oportunidad para las nuevas miradas.

Algo muy interesante en el planteamiento de Vygotsky es la idea de autonomía en el pensamiento del niño, que según el autor solo es posible cuando se enfrenta a sus pares:

El desarrollo del lenguaje sirve como paradigma de todo el problema examinado. El lenguaje se origina primero como medio de comunicación entre el niño y las personas que le rodean. Sólo después, convertido en lenguaje interno, se transforma en función mental interna que proporciona los medios fundamentales al pensamiento del niño. Las investigaciones de Bolduina, Rignano y Piaget han demostrado que la necesidad de verificar el pensamiento nace por primera vez cuando hay una discusión entre niños, y que sólo después de eso el pensamiento se presenta en el niño como actividad interna, cuya característica la da el hecho de que el niño comienza a conocer y a verificar los fundamentos de su propio pensamiento. Creemos fácilmente en la palabra -dice Piaget-, pero sólo en el proceso de comunicación surge la posibilidad de verificar y confirmar el pensamiento.

Como el lenguaje interno y el pensamiento nacen del complejo de interrelaciones entre el niño y las personas que le rodean, estas interrelaciones son también el origen de los procesos volitivos del niño. En su último trabajo, PIAGET (cita) ha demostrado que la cooperación favorece el desarrollo del sentido moral en el niño. Investigaciones precedentes han establecido que la capacidad del niño para controlar su propio comportamiento surge ante todo en el juego colectivo, y que sólo después de desarrolla como fuerza interna el control voluntario del comportamiento". (VYGOTSKY, 1984, p. 11)

Esta forma de pensamiento que refiere Vygotski (op cit), en relación con el desarrollo de un lenguaje interno, sirve de sustento a la reflexión sobre las posibilidades creativas de los niños, trasladando el concepto desde los lenguajes verbales, a la exploración de expresiones mediante signos y símbolos que van apareciendo como formas diversas propias del arte, para nombrar los aprendizajes y crear de cero a partir de ellos.

Resulta igualmente valioso volver a pensar la importancia de las relaciones que se dan en el ámbito de lo colectivo, así como el papel fundamental de la escuela y en general de los diversos espacios educativos, en la construcción de comunidad. Entendiendo esta manera de hacerse y constituirse parte de una comunidad, desde el ejercicio de un pensamiento autónomo, sujeto también a la interacción y en especial al diálogo con otros, en proceso creativo permanente. Este será un aprendizaje perdurable que posibilite a su vez la construcción de lo político en el sentido en que lo define Hannah Arendt: La política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos (ARENDR, 2008, p. 131).

3. Arte como forma de conocimiento

Entre los posicionamientos que pueden resultar básicos para abordar el asunto referido, se encuentra la interpretación del significado del arte en general, como expresión humana, eventualmente considerado también como forma y expresión de conocimiento y libertad, para luego encuadrar en ese mismo significado a la producción artística infantil como un tipo de producción con características específicas. En sentido amplio un ejemplo es la propuesta que señala que "... el arte va más allá de la percepción, porque es emoción creativa de la libertad espiritual y de la expresión cognitiva, toda vez que el arte es conocimiento y comunicabilidad, complejidad y lenguaje del ser humano" (VELASCO, 2008, p.58). Surge la necesidad de evitar posturas que ofrezcan una visión idealizada del arte, en cuyo caso la propuesta resulta poco operativa. Al desglosar en un análisis minucioso de este aspecto de la propuesta de Velasco (*op. cit.*) con relación a cualquier obra de arte se logra advertir que en la práctica y siendo estrictos, la *emoción creativa de la libertad espiritual y de la expresión cognitiva* con la que se asocia al arte tiene restricciones muy claras y diversas (espacios, tamaños, encuadres y tradiciones estilísticas, sociales, históricas, entre otros tantos) según la obra de que se trate y que, en todo caso, estas suelen adoptar particularidades muy concretas en las producciones infantiles.

Independientemente de que se dé o no un debate de su pertenencia al campo de las artes, se propone un enfoque amplio respecto de aquello que se desea poner bajo la lupa: la producción artística de los niños, para evaluar su aporte a la concepción de la realidad. Sin embargo, la producción artística, en especial la de los niños, no necesariamente debe ser interpretada como elaboración de obras de arte sino más bien, como un proceso, en el cual entran en juego, formas de exploración y conocimiento del mundo, aproximaciones que ponen en juego toda la sensibilidad de la que es capaz el ser humano. Procesos que inician con el asombro y conducen a una comprensión de aquello que se explora y se conoce que, como tal, se presenta en toda su complejidad y que los niños apropian desde sus singulares condiciones de vida. Esta perspectiva es compartida tanto por las ciencias sociales como las de la educación.

Al señalar que el arte es una forma de conocimiento, la referencia corresponde a un particular proceso de aproximación a la realidad que, si bien difiere del de la ciencia, tiene unos orígenes similares, en tanto surge de la curiosidad, e incluso del asombro, y la pregunta por la forma en que se manifiestan los fenómenos ante los ojos de los seres humanos y las relaciones que éstos establecen para comprenderlas. Tal vez la separación de sus caminos empieza, cuando el artista a diferencia del científico registra sus observaciones y sus hallazgos no como pruebas que le permitirán llegar a una certeza, sino como vestigios y testimonios que le permiten expandir o contraer sus revelaciones en formas simbólicas que representan, no sólo la literalidad de lo que ha observado, sino la complejidad de la que hace parte lo que observa. Esas formas simbólicas eventualmente se convierten en signos y lenguajes, con los que es posible no solo una representación, sino una presentación completamente nueva, que “obra” en el mundo transformándolo. La misma obra, puesta en acción transformadora de la realidad de la que proviene (obra de arte, no como producto canónico), es a lo que llamamos aquí, creación.

Esta manera de acercarse al conocimiento y desarrollar la capacidad de transformación de las comprensiones, en una forma de lenguaje que expresa ese conocimiento, no se da únicamente en el campo de las artes y tampoco es propio solo de los ámbitos institucionales, el aprendizaje de un campesino sobre los saberes de la tierra o de un artesano sobre sus materias plásticas, tiene las mismas características y su obra también actúa como objeto de transformación para el mundo. El aporte particular del arte lo constituye, la comunicabilidad abierta de sus lenguajes simbólicos.

La revelación del conocimiento propicia y da lugar a un acercamiento más intenso con lo que se conoce, el cual, por esta misma intensidad, no resulta fácil de ser puesto en palabras, sobre todo para el infante, cuyo rasgo característico frente al adulto es precisamente vivir en proceso de elaboración y adquisición de un lenguaje con el cual sea posible conformar un discurso. Esta condición de infancia acompaña al ser humano más allá de los primeros años de su vida, en especial ante sus nuevos descubrimientos, cuando se para frente a ellos utilizando aún su capacidad para asombrarse y existe en él, una decisión de explorar y conocer. Es decir que de cierta manera el interés por conocer de cada ser humano, le devuelve en alguna medida su condición de infancia, cómo capacidad de asombro, pero también como

capacidad de nombrar y de crear lo nuevo. La producción artística responde precisamente a este ferviente deseo de comunicar las comprensiones, que aparecen como ideas, especulaciones, imágenes, etc., y se convierten en materialidades sensibles, a las que otros pueden acceder. De tal manera que en muchos casos esas formas de exploración sensible del arte conducen a experiencias de conocimiento que involucran de forma integral los aspectos racionales, emocionales, intelectuales, y sensoriales, incluso cabría incluir los espirituales.

El deseo de comunicar lo encontrado, implica una exploración en los lenguajes, que resultan por lo general insuficientes para nombrarlo. Sin embargo, el niño que aprende de esta manera el mundo, al igual que el artista, presiente que, a su modo, pueden lograr este propósito a través de su creación y buscan transmitir, no la literalidad de lo que han comprendido, sino la intensidad de su descubrimiento. El esfuerzo creativo que le implica al ser humano comunicar esas comprensiones, le permite compartir sus hallazgos con otros seres humanos, mediante formas simbólicas, que, al empezar a ser parte de un intercambio de emociones y saberes, propician relaciones entre quienes se reconocen en ellas o más bien en lo que ellas les significan. Muchas veces incluso estos símbolos se crean de manera colectiva y se comparte el proceso desde el primer momento, el de la experiencia, en el asombro y el descubrimiento, hasta la transformación del mundo que se construye.

4. El arte en las manos de los niños

La cotidianidad de los niños no hace una diferencia entre espacios o actividades productivas, de creación, momentos de ocio, u otros. Los niños juegan, se reúnen, conocen, crean, sin ponerle más límites a sus espacios que los que les imponen sus cuerpos, el cansancio o los adultos en torno a ellos. En la medida en que esos espacios se institucionalizan, como al llegar a la escuela, sus cuerpos van siendo educados en hábitos y ritualidades, que terminan diferenciando, poco a poco, todas sus actividades en función de alguna serie o sumatoria de modos de disciplinamiento. Ejercicios de disciplina que en algunos casos, se convierten en un conjunto de normas vacías de sentido que deben cumplir bajo amenaza de sanción, pero en otros, cuando se llenan de objetivos y proyectos por desarrollar, se convierten en un medio

para alcanzar objetivos superadores, diversos y destacados. En general las escuelas de enfoque más conservador buscan estructurar el pensamiento de los niños según el criterio adulto, con el propósito aparentemente formador de ayudarles a adquirir las condiciones necesarias que los habiliten para convivir con el mundo que han encontrado previamente configurado. Se trata de un enfoque sobre aspectos presentes en determinados sectores de la sociedad, que no tiene en cuenta el protagonismo positivo de las diversas modalidades e instancias de educación actuales, cuyas apuestas por construir conocimiento desde y con los niños han aportado a la posibilidad de darle un giro a formas anquilosadas de educación, que no acompañan las actuales perspectivas, potencialidades y desafíos que conoce la sociedad contemporánea.

A partir de esta reflexión sobre los espacios en que los niños, institucionalizados o no, disciplinados o no, ensayan sus formas de “hacer”, cabe sostener que el camino a la realización de producciones artísticas por parte de ellos constituye un lugar expresivo que va mucho más allá de simples manifestaciones estéticas. Los niños se caracterizan, en gran medida, por su capacidad de preguntar, cuestionar, experimentar, nombrar y renombrar todo lo que observan y se les presenta por primera vez, por lo que no es de extrañar que el arte se convierta con naturalidad en una de sus formas primordiales de acercamiento y conocimiento del mundo. Sus sentidos, prestos a percibir, a dejarse sorprender, a captar los matices y las sutilezas, encuentran de manera natural materias plásticas para moldear formas y para darles nombres nuevos a sus producciones.

¿Sería posible, entonces, encontrar en esas producciones artísticas infantiles una guía y una hoja de ruta referidas a la forma en que los adultos se apropian de la realidad y así mismo descubrir perspectivas diversas y posibles, para pensarla y construirla de manera conjunta con ellos? Esta pregunta suscita otras que sugieren otros aspectos de la reflexión: ¿La producción artística requiere de determinada edad mínima de aquellos que la producen para ser considerada como tal?; ¿puede ser segmentada por edades?; ¿por épocas?; ¿tiene particularidades según grupos humanos respondiendo a su composición social, cultural, sanitaria?; ¿se valora como tal a una producción artística que va más allá de este tipo de segmentaciones?

Los discursos adultos son los que legitiman lo que puede considerarse con el rótulo de arte y, al mismo tiempo, son los mismos emisores de discursos que siguen contemplando a los niños en inferioridad de condiciones con respecto a su capacidad intelectual para generar nuevo conocimiento. Sin embargo, los niños tienen otras miradas de la realidad a la que perciben sin el influjo de muchos consensos sociales arraigados sin mayor cuestionamiento, lo que les permite desarrollar perspectivas que bien merecen ser atendidas y valoradas.

De cierta forma la clasificación que se hace a la producción artística de los niños se parece a la que los historiadores del arte clásico hicieron en algún momento de la elaboración de la historia occidental del arte, sobre lo que llamaban el “arte primitivo” o a aquel que corresponde a las culturas diferentes de las del pensamiento hegemónico en nuestra sociedad occidental (MORO; GONZÁLEZ, 2004). Un detalle interesante en relación con esta afirmación es que muy frecuentemente los primeros en reconocer la existencia de arte rupestre paleolítico suelen ser niños, como en el caso de la cueva de Altamira. Muchos de los descubridores de este tipo de hallazgos arqueológicos han sido niños y personas muy jóvenes (por ejemplo, las célebres cuevas francesas de Lascaux y Les Trois Frères).

De modo opuesto a esta visión generalizada de la historia del arte, a principios del siglo XX los artistas de la vanguardia moderna vieron en el arte “primitivo” la fuente primaria de la innovación y de lo verdaderamente artístico. La caracterización de los grabados y pinturas paleolíticas “primitivas” como propias de mentalidades infantiles debió ser desechada, ante la contundencia dada por sucesivos hallazgos y estudios especializados. Al respecto algunos atribuyen a Pablo Picasso la frase: *“Después de Altamira, todo es decadencia”*; en tanto que Joan Miró habría sido, en una entrevista a un periódico francés en 1928, el que comentó *“El arte está en decadencia desde la edad de las cavernas”* (TANCO, 2021) Por su parte, en la inauguración de la réplica de la cueva Chauvet, el entonces presidente francés Hollande, expresó: *“En este lugar... los hombres inventaron la pintura... aquí se inventó el autorretrato, aquí se inventó el cómic, aquí se inventaron las imágenes en tres dimensiones, aquí se inventó el cine”* (QUIÑONERO, 2015).

Han existido muchas propuestas de periodización del arte paleolítico europeo, que sostenían una evolución de lo simple a lo complejo (las de Breuil y Leroi-Gourhan entre los autores más célebres), que debieron ser descartadas con el correr del tiempo. Estos ejemplos

no pretenden forzar paralelismos absolutos entre ambos tipos de producciones (las prehistóricas y las infantiles), solo señalar la conveniencia de evitar emitir conclusiones que no se encuentren lo suficientemente bien fundamentadas, en particular en el caso de las expresiones producidas por niños y que se termine por otorgar un carácter peyorativo a la adjetivación “infantil”. La intención de trazar este paralelo tiene que ver, por otra parte, con la intención de relacionar formas de aprehender el mundo y simbolizarlo, así como proponer imaginarios auténticos, horizontes posibles como los que se mencionan al inicio de este texto.

5. Otras consideraciones a tener en cuenta sobre la infancia

Tanto el Arte, y más el arte contemporáneo, como la Infancia, y más la primera y más tierna infancia, son dos conceptos rodeados de mitos, ilusiones, deseos, de prejuicios, de emociones, tan fuertemente arraigadas en nuestro imaginario colectivo, que muchas veces se hace difícil darnos cuenta de que no son sino formas culturales. (MARÍN et al, 2002, p. 112)

En la sociedad occidental contemporánea generalmente se ha creado un mundo de niños o para los niños en el que reciben mayor protección, cariño y comprensión que los adolescentes, los jóvenes y los adultos. Ese mundo abierto especialmente para ellos pone en práctica un proceso de sociabilización en el que tiene cabida una mayor diversidad de colores, especialmente de “colores vivos” en tanto que, con el avance de los años, las personas, los adultos, van limitando el uso de colores a aquellos considerados “serios”, “formales”, como el gris, el marrón y el negro particularmente en los hombres. No solo se estimula que la ropa de los niños tenga gran variedad de colores y formas, sino también eso alcanza a la habitación en la que juegan y duermen, a la vajilla que utilizan, a las salas donde reciben educación (jardines de infantes, por ejemplo).

En el mundo de los adultos la libertad en la elección de los colores (el colorido) se corresponde a aquellos considerados socialmente marginales, que ostentan menor poder político y económico, entre lo masculino y femenino y en relación con aquellos catalogados como excéntricos, artistas y otros que hacen del colorido expresamente un sello identitario

personal o grupal. Los miembros de las clases más acomodadas reservan a sus tiempos de ocio (incluyendo las vacaciones a destinos alejados de su lugar de residencia habitual) el uso de ropa “menos formal” en cuanto a que no es ajustada al cuerpo, a que no es repetitiva en su forma (por ejemplo, el traje). Generalmente el ocio de los adultos implica una transformación en su cotidianidad, que procura disponer condiciones con tiempos y espacios en los que sentirse liberados de exigencias y formalidades, para poder jugar, pintar, soñar, crear, construir, cantar, o simplemente para no hacer nada. Es decir, se busca disponer de tiempos que se consideran disfrutables al realizar todo aquello que, en buena medida, caracteriza la vida de los niños.

A este “derecho al uso y elección del color” se integra la posibilidad de la mirada fresca a un mundo que se explora y reconoce, sin demasiadas ataduras, pero con capacidad comprensiva creciente muy rápidamente desarrollada. Con la rápida evolución de las tecnologías digitales los adultos se han visto sorprendidos al constatar que, sistemáticamente, las habilidades de los nativos digitales superan a las de los adultos/inmigrantes digitales dando lugar a una *cuasi* insalvable y creciente “brecha digital” de carácter generacional que, entre otras situaciones, afecta a los que hasta hace un par de décadas atrás eran tradicionales roles asociados al manejo de la tecnología y el conocimiento por parte de padres/hijos y educadores/aprendices (PARÍS, 2021). La ruptura de esta nueva frontera flexibiliza aún más ese mundo de los niños, generando una amplitud de la que los adultos en general no alcanzan a percibir los límites, al punto que se termina afirmando con razones de peso, que las exploraciones de los niños en esos terrenos se hacen cada vez más peligrosas.

También los juegos de niños son más diversos, creativos, menos sujetos a reglas fijas que los habituales entre los adultos que son en general masivos, espectacularizados y comerciales. La expresión de emociones y sensaciones (alegría, tristeza, hambre, etc.), así como de deseos y pensamientos, tienen un margen más amplio que permite la informalidad, el bullicio, y otras formas de desborde de lo que socialmente se considera admitido. Otro rasgo de esa flexibilidad que se da a los niños en medio de un mundo tan parametrizado, tanto formal como estéticamente, es precisamente la posibilidad de preguntar sobre todos los temas y en todas las circunstancias. Sin embargo, ese rasgo es tal vez el que más se ve limitado a medida que avanza el proceso educativo.

Desafortunadamente esa libertad o flexibilidad de la que gozan los niños tiende por razones comerciales a estar cada vez más formateada, más llena de referentes predefinidos, que por el contrario coartan a los niños en sus posibilidades creativas y se convierten en modelos que ellos terminan por imitar y apropiarse sin que quede allí mucho por aportar en términos de lo novedoso. Para dar unos pocos ejemplos están los libros para colorear con referentes de películas y series comerciales, los videojuegos que crean personajes que posteriormente se vuelven las imágenes de los empaques en sus comidas, las portadas de sus cuadernos y hasta los estampados de su ropa. Se trata de dos procesos aparentemente convergentes y bastante contradictorios entre sí, que la sociedad elige para sumar a los niños a su propia organización general, productiva, estética y también política; y la amplitud en la que es posible abrirse a las alternativas creativas.

En el proceso de integración social, que incluye la escolarización, ocurre igualmente, que a los niños se les ofrecen múltiples espacios de acción y convivencia, así como de creación, de carácter colectivo, que progresivamente resultan más esporádicas a medida que aumenta la edad de las personas.

Todas estas estrategias, van institucionalizando a los niños y se van restringiendo sus posibilidades estéticas singulares y colectivas, al insertarlos en códigos que van desde las simples convenciones sociales, hasta las concepciones más abstractas que se hacen del mundo. Estas ideas poco a poco se van consolidando en ellos hasta que se crean prácticamente tipologías que se aprenden de cierta manera y de las cuales es muy difícil salir. Se trata de tipologías como las del reiterado inevitable apocalipsis, que van poblando el mundo y las formas en que debe ser habitado. Se les transmiten a los niños en dosis pequeñas y habituales que implican desde la forma en que se come hasta la forma en que se reza, con que disposición se trabaja, se estudia, se piensa o se disfruta de determinadas formas de esparcimiento.

A medida que se pierde la capacidad de asombro y los discursos se van endureciendo, es decir, llenando de certezas que reemplazan los cuestionamientos, la posibilidad de crear algo nuevo, parece más lejana. En especial a consecuencia de los desarrollos tecnológicos que llevan a la confrontación permanente y creciente con los más variados tipos de imágenes, en un contexto en el que sus posibilidades de creación, acceso y multiplicación son infinitas. Al

menos hoy en día esto es cierto para casi toda la población mundial. En este contexto resulta cada vez más infrecuente percibir realizaciones como innovadoras, sorprendentes, únicas en cuanto a la comunicación simbólica que transmiten y, cuando esto ocurre, generalmente la sensación dura solo breves instantes.

No se trata de subvalorar la inconmensurable cantidad y variedad de conocimientos y experiencias que los humanos producen y acumulan a lo largo de su historia en constante proceso de elaboración, ni de menoscabar la capacidad creativa que poseen los adultos. El propósito es reflexionar sobre la conveniencia de ofrecer merecido reconocimiento al potencial creativo existente en la niñez. Incluso, yendo un poco más allá, romper hasta cierto punto esa segregación que existe entre la producción adulta y la infantil, en particular en el terreno del arte.

Hasta aquí se ha venido justificando que los niños crean cosas, que los adultos por mil razones van olvidando cómo crear. Que la fijeza o rigidez de sus discursos, ha establecido unos parámetros que definen tipologías con las que se habita el mundo y que los niños en las condiciones adecuadas pueden salirse de ellas. Pero ¿qué es precisamente lo que se afirma en este sentido? No se trata de un asunto mágico que suponga una genialidad extraordinaria de la que estén dotados unos cuantos o todos. Se trata de algo relativamente sencillo, pero a lo que, por su misma sencillez, es difícil acceder cuando se está tan determinado por todos los factores constituyentes de los que aquí se ha venido hablando y que conducen a performances propias de aquello que se considera “el deber ser” entre los adultos. Se trata fundamentalmente de la posibilidad de establecer nuevas relaciones entre las cosas que aparentemente tienen ya unas formas de relación predefinidas. Cuando, por ejemplo, un niño dice que una flor es la casa en la que vive una abeja, cuando hace un dibujo en el que le da particularidades a esa realidad que está creando, rompe algunos paradigmas de lo que habitualmente se considera real. Un niño que ve a un grupo de hormigas en su tarea de llevar el alimento al hormiguero y dibuja luego la ciudad que imagina bajo ese montículo terroso, propone arquitecturas, formas de movilidad, distintas maneras de asentamiento y de organización. Niños que juegan con papeles de colores a inventar naves voladoras que cruzan el cielo cercano con las acrobacias de sus manos, se desplazan a dimensiones paralelas donde la gravedad le afecta de otra manera a los cuerpos y la densidad de la materia permite que

unos objetos atraviesen a otros, se mezclen, se fundan en uno solo. En fin, es esta posibilidad de establecer nuevas relaciones o subvertir las que existen, la que aquí se considera innovación, esto, a lo que se llama creación, y que se propone para que sea tomado más seriamente en cuenta, para que, a partir de ello, sea posible ampliar las propuestas de un futuro mejor más diverso, más reflexivo, más rico.

6. Trazos propicios para la creación infantil

Organizar la posibilidad de experimentar sistemáticamente con unos materiales plásticos y en una situación favorable, ¿es el inicio de crear unas bases o canales, para que la expresión artística se introduzca en la vida de las criaturas y la utilicen como medio de comunicación con el entorno y de expresión de sí mismos? En estas edades donde todo es más global que en ninguna otra, donde se aprende a ir dominando voluntariamente el cuerpo, a diferenciarse uno mismo de los demás como individuo, a ir entrando en el mundo de lo simbólico, ¿se puede hablar de fractura entre la auto expresión y la educación artística como disciplina? ¿Es más un proceso en el que surge primero la auto expresión para ir pasando a una educación artística como tal? (MARÍN et al, 2002, p. 116)

Si bien el propósito de este artículo no es hablar específicamente sobre educación artística, es importante reconocer el papel que esta tiene en el proceso y producción creativa de los niños. Tal como lo señala la cita anterior, la educación artística tiene la tarea de abrir un espacio experimental, en el que se dé un ambiente propicio para el descubrimiento, de esta forma se flexibilicen los límites que habitualmente gozan los niños en espacios no escolarizados, cumpliendo el propósito de fomentar su libre expresión. De tal manera, la educación artística, que enseña un hacer o un saber particulares, tendría otros momentos y otras intenciones que pueden darse incluso de modo paralelo y simultáneo o posterior a estos espacios de experimentación y creación, pero el objetivo que tiene se aleja del propósito de creación.

El aula de artes tiene la particularidad de que no requiere estar inscrita en un espacio escolar convencional, por el contrario, se hace más propicia cuando se instala al aire libre, en el parque, en el museo o casi en cualquier espacio en el que puedan proporcionarse los

materiales y las condiciones que permitan dar rienda suelta a toda forma de expresión plástica.

En las últimas décadas, en el ámbito escolar, la educación artística ha venido explorando desde diversas formas de aproximación al arte, sus ámbitos de acción. Para ello se ha involucrado con lo que va de la formación de públicos más sensibles, con contextos más amplios de lo que ofrecen la diversidad del arte y la cultura, hasta la especificidad de las técnicas que permiten perfeccionar la interpretación de instrumentos musicales, los procesos de montaje en danza, teatro e incluso, las producciones audiovisuales. También aborda otras formas de entender y acoger al arte como mediador en procesos de resolución de conflictos, construcción (o reconstrucción) de tejido social o como la modalidad que se popularizó durante la actual pandemia: el acompañamiento emocional con arte terapia.

Para el caso de la producción creativa de los niños, el interés de la educación artística está en su posibilidad de ser entendida como una forma de conocer, en el sentido que se mencionaba anteriormente. De manera que la educación artística, traza más bien una ruta para el descubrimiento y el estímulo del asombro. Es decir, se encarga de afinar la sensibilidad o para el caso de los niños, exaltarla, permitirle, promoverla. El papel del maestro en este caso es el de estar atento a que cuando los niños se expresen de modo sensible, se les anime a hacerlo de manera concreta y encontrando todas las alternativas que les resulten posibles. Para ello es preciso buscar en la producción de prácticas y materialidades desarrolladas con libertad creativa por parte de los niños por lo que se excluyen los casos en los que se los conduce a realizar copias de obras hechas por otros o cuando se persiguen objetivos demasiado predefinidos.

La estimulación a la producción artística de los niños no es, ni debe ser, simplemente una búsqueda para fomentar destrezas tendientes a orientar y canalizar habilidades para la producción de imágenes de llamativa belleza. Es también, expresión relevante de la racionalidad creativa, de la articulación de reflexiones sobre la realidad que ofrece el entorno, desde un lugar que debe ser tenido en consideración dado que es producido por actores sociales relevantes cuyas observaciones muchas veces resultan magistrales por lo que no pueden ser pasadas por alto cuando existe el afán, y el ideal, de sentar bases para un mundo mejor.

7. Construyendo otros imaginarios

Con frecuencia las distintas producciones artísticas que realizan los niños ofrecen una mirada lúcida de la realidad que constituye el presente y trasciende la ya de por sí muy bienvenida y necesaria vocación estética. El carácter simbólico como vehículo para transmitir una visión que, a la vez, es la adopción de una postura reflexiva acerca de la realidad vivida y sentida, puede ser propiciado y potenciado; observado, reflexionado y finalmente abierto a la acción y la transformación.

La construcción de imaginarios es un ejercicio que se propone entender los aportes esclarecedores que pueden ofrecer los niños al conjunto de la sociedad en la que, habitualmente, son contemplados y tratados como receptores de consignas en un proceso de socialización que se les ofrece por parte de los mayores. En este texto se ha venido considerando que en la etapa de conocimiento y aprendizaje del entorno que realizan los humanos en la niñez a través de diversas manifestaciones vinculadas con las artes, pueden, precisamente por tener menores ataduras dadas por preconceptos culturales y sociales, realizar observaciones que signifiquen razonamientos esclarecedores relativos a la realidad cotidiana. Para ello es necesario disponer de voluntad para la observación, el diálogo y el reconocimiento de las miradas incluidas en las expresiones infantiles.

Si bien lo aquí expuesto tiene la presunción de tratarse de observaciones con un alcance generalizado para las producciones gráficas, es conveniente el desarrollo de experiencias puntuales destinadas a poner a prueba los planteos aquí desarrollados.

Para la realización de una práctica con niños, se puede proponer un ejercicio amplio que incluya un “tema libre”. Como detonante de las ideas se puede considerar, por ejemplo, el tratamiento de aspectos que generen interés o preocupación en los niños. En este sentido las escalas a tratar pueden tener distintos alcances: familiar, escolar, comunitaria, el lugar de residencia, la región, el país, lo global. En el mismo sentido puede solicitarse a los niños que sus obras se orienten al desarrollo de imágenes que representen propuestas, soluciones o mejoras con relación a estos temas diversos.

Se debe poner a disposición de cada niño una amplia variedad de materiales (diversos en colores, tipos de soportes, texturas, dimensiones, etc.) a fin de facilitar la libre elección. Tampoco se debería estipular de manera rígida el factor tiempo requerido para la realización de la obra.

Un diálogo con los autores resultaría fundamental a fin de recopilar las interpretaciones y análisis, los detalles que proponen y las historias que se derivan de cada imagen y conjunto de imágenes.

A la luz del diálogo desarrollado se retoman los puntos de vista y observaciones inferidas por los adultos para poner en evidencia fallas en la interpretación y conclusiones erróneas a las que han llegado los promotores de la actividad propuesta. Ejercicios de esta naturaleza, se deberían trascender intentando la puesta en marcha de las acciones esbozadas en los imaginarios de los niños, teniendo en cuenta al máximo sus propuestas detalle a detalle.

Esta forma de relacionarse con los niños, no como aprendices, sino evidenciando su potencial a partir de sus producciones gráficas/artísticas, permite que los niños sean partícipes de propuestas superadoras para la construcción de un mundo con mejores condiciones de vida que las actuales. Surge a partir de allí una esperanza, un motivo para creer y para soñar en colectivo.

BIBLIOGRAFÍA:

ARENDR, Hannah. **La promesa de la política. Introducción a la política.** Barcelona: Editorial Paidós, 2008.

Artículo 29, Derecho al desarrollo integral en la primera infancia, Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006, (p.17) Colombia.

ARRUFAT, Carmen. **Arte contemporáneo y educación artística en la escuela infantil. Mapa de tensiones y posibilidades.** 2019, 571 ss. Tesis doctoral - Universitat de Barcelona. Facultat de Belles Arts, Barcelona, 2019.

LOWENFELD, Viktor; LAMBERT, W. **Desarrollo de la capacidad creadora**. Buenos Aires, Kapelusz, 1980.

MALAJOVICH, Ana; MORASSO, María del Carmen; RAINIERI, Flavia, 2018. **Guía Primera infancia. Mejores comienzos. Caja de herramientas para educadoras y educadores de centros de desarrollo infantil**. Argentina, Presidencia de la Nación – BID, 72 páginas. Leído el 12/01/2022 en:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/primera_infancia_mejores_comienzos_-_guia.pdf

MARÍN, Ricardo; BUSTAMANTE, María José; CASARES, Lourdes; FLORES, Nicolás; GARCÍA, Teresa; MARTÍNEZ, Virtudes; PUENTES, Manuel; RUIZ, María, *Arte infantil y educación artística*. En: **Arte, Individuo y Sociedad**. Anejo, 2002 (p. 111-144).

MORO, Oscar; GONZÁLEZ, Manuel, **1864-1902: El reconocimiento del arte paleolítico**. Salamanca, Zephyrus, 2004.

PARÍS, José Antonio. **La muerte de las marcas en manos de los nativos digitales**. Ciencias administrativas, La Plata 03/10/2020. 18. Disponible en: <<https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23143738e085>> Acceso en: 25/10/2021.

QUIÑONERO, Juan Pedro. **Francia inaugura la réplica de la cueva de Chauvet, la otra «catedral» del arte rupestre**. ABC.es Madrid, 14/04/2015. Disponible en: <<https://www.abc.es/cultura/arte/20150412/abci-cueva-chauvet-rplica-francia-201504112133.html>> Acceso en: 28/01/2022

RODRÍGUEZ, Xenia. **Desarrollo de la persona de 0 a 14 años. Guía de estudio**. San José, UNED 2011. Disponible en <<http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Desarrollo%20de%20la%20persona%20de%200%20a%2014%20a%C3%B1os.pdf>>

UNESCO, 2019. **La atención y educación de la primera infancia**, Disponible en: <<https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>> Acceso en: 21/11/2022.

TANCO, Miguel. «**Desde Altamira todo es decadencia...**». Proyectos Ilustrados. 26. noviembre de 2021. Disponible en: <<http://www.proyectosilustrados.es/la-huella-dejada-por-los-artistas-del-paleolitico-superior/>> Acceso en: 28,01,2022.

VELASCO, José. **El arte es forma de conocimiento**. Revista Cultural de Nuestra América, UNAM (México), vol 16, nº 61, 58-62, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar**. Infancia y aprendizaje. Madrid, Editorial Akal, 1984.

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022.

ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO EM DANÇA ESCOLAR: PROCESSOS COGNITIVOS EM TRANSFORMAÇÃO

Elke Siedler¹

Larissa Lorena Oliveira²

Marila Annibelli Vellozo³

RESUMO: O artigo apresenta um recorte de discussão de pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Artes, da Universidade do Estado do Paraná, cujo enfoque está em entender possíveis transformações de movimentos corporais em estudantes, no contexto de educação em dança escolar, em ensino online. A metodologia contempla uma pesquisa bibliográfica acerca de noções sobre os processos cognitivos, na perspectiva de *umwelt* (VIEIRA, 2008), de corpomídia (KATZ; GREINER, 2005), de percepção enativa (NOË, 2004) e de mente estendida (CLARK, 2003). Parte-se de articulações teóricas e percepções da experiência empírica da docência em disciplinas de dança, no ensino fundamental II, de escolas privadas do Paraná e no âmbito de graduação onde atuam duas das autoras, para iniciar reflexões acerca de situações que problematizam e apontam para transformações no movimento corporal, durante os processos de ensino-aprendizagem em dança, no contexto da pandemia do SARS-COV-2 (2020-21).

Palavras-chave: Dança; Ensino; Corpo-ambiente; Cognição; Tecnologia.

REMOTE TEACHING-LEARNING IN SCHOOL DANCE: COGNITIVE PROCESSES IN TRANSFORMATION

ABSTRACT: The article presents an excerpt of a research discussion in progress at the Professional Masters in Arts, at the Universidade do Estado do Paraná, whose focus is on understanding possible transformations in students' body movements, in the context of education in school dance, in online teaching. The methodology includes a bibliographic research on notions about cognitive processes, from the perspective of *umwelt* (VIEIRA, 2008), corpomedia (KATZ; GREINER, 2005), enactive perception (NOE, 2004) and extended mind (CLARK, 2003). It starts from theoretical articulations and perceptions of the empirical experience of teaching in dance disciplines, in elementary school II, in private schools of Paraná and in the undergraduate courses where two of the authors work, to initiate reflections

¹ Artista docente e professora colaboradora da Licenciatura e Bacharelado em Dança (UNESPAR). Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP), Terapeuta Corporal (UNIASSELVI e Ibrate) e Instrutora de Yoga. elkesiedler@gmail.com

² Mestranda em Artes UNESPAR -(PPGARTES), graduada em Arte na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR 2018). Atuou como professora da rede privada e como professora substituta na rede federal (IFPR-UV). e-mail: larissaalorenaoliveira@gmail.com

³ Artista da dança, Doutora em Artes Cênicas pela UFBA (2011), Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP é professora do Mestrado Profissional em Artes e dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Unespar. Líder do Grupo de Pesquisa em Dança. Professora de Body-Mind Centering. Está na Assessoria de Relações Internacionais ds SETI/PR. marila.velloso@unespar.edu.br

on situations that problematize and point to transformations in body movement during the teaching-learning processes in dance, in the context of the SARS-COV-2 pandemic (2020-21).

Keywords: Dance; Teaching; Body-environment; Cognition; Technology.

Introdução

Parte-se de um recorte da pesquisa acadêmica em andamento intitulada “Dispositivos de poder e controle e o lugar do corpo em relações de ensino-aprendizagem de dança online”, com orientação da Doutora Marila Annibelli Velloso e co-orientação da Doutora Elke Siedler, no programa de Mestrado Profissional em Artes, da Universidade do Estado do Paraná (Unespar).

A partir do objeto de pesquisa que versa sobre os mecanismos de poder e suas implicações no corpo em relações de ensino-aprendizagem remoto, tem-se como hipótese a conformação de transformações de movimentos corporais de estudantes, em contexto de educação em dança escolar, no ensino online.

Para tanto, optou-se por discutir, algumas noções acerca dos processos cognitivos com o objetivo de entender que o corpo participa ativamente dos processos de percepção, e a ação de conhecer se faz a partir da troca ininterrupta de informações com o ambiente em relações coevolutivas. Conforme Vellozo (2017, p. 52) o conceito de coevolução que parte de (DAWKINS, 1999; 2000; 2001), “implica a simultaneidade na evolução entre duas espécies, ou, no caso, entre dois fatores, quando esses têm um processo em comum de desenvolvimento e (ou) proximidade relacional”. Então, a partir de pesquisa bibliográfica, apoia-se em alguns conceitos para discorrer sobre corpo-ambiente no que diz respeito a como um e outro se afetam e transformam modos de perceber e de agir do corpo, e, conseqüentemente, maneiras de se mover, de estar e de ocupar espaços. Destaca-se, nesse sentido, a noção de *umwelt*, discutida por Jorge Albuquerque Vieira (2008), a teoria corpomídia de Helena Katz e Christine Greiner (2005) e a discussão de uma percepção enativa, proposta por Alva Noë (2004). Interessa-se, também, pelos processos do corpo em confluência com o uso de artefatos digitais e, para tanto, apresenta-se a noção de mente estendida, defendida por Andy Clark (2003), que incorre no acoplamento de tecnologias cognitivas capazes de ampliar os potenciais humanos.

Por fim, apresenta-se algumas reflexões que configuram o contexto das aulas remotas e que incorrem em mudanças nas relações de ensino-aprendizagem nas aulas de dança, mais precisamente pelo olhar em ambiente escolar do Ensino Fundamental II, porém que também diz respeito a outros ambientes de ensino remoto.

Corpo-Ambiente e Cognição

Nas relações entre Corpo-ambiente, do ser vivo com seu entorno, destaca-se o conceito de *umwelt* conforme Jorge Albuquerque Vieira (2008), – a partir da definição de Jakob von Uexküll⁴ – e que descreve *umwelt* como um modo de conhecer e perceber o mundo. Segundo Vieira (2008, p. 77) *umwelt* se relaciona a noção de mundo à volta ou ao entorno de um ser vivo “uma espécie de interface entre o sistema vivo e a realidade”.

O entorno é entendido como o ambiente pelo qual um organismo interage a partir de determinadas condições em um fluxo contínuo de possibilidades relacionais. Para o biólogo evolucionista Richard Lewontin⁵, (2002, p.54):

Um ambiente é algo que envolve ou cerca, mas, para que haja envolvimento, é preciso que haja algo no centro para ser envolvido. O ambiente de um organismo é a penumbra de condições externas que para ele são relevantes em face das interações efetivas que mantém com aqueles aspectos do mundo exterior.

A interface, conforme Vieira (2008), entre um sistema vivo e o ambiente, possibilita criar a compreensão do que entendemos do mundo, o que seria uma representação do real, isto é, não se trata da realidade abrangida de modo único e como um todo fixo, sendo importante destacar que nossas *umvelts* se diferenciariam uma das outras pelas distintas experiências e modos de se ver e perceber a realidade dado os aspectos biológico, cultural, psicológico e emocional que cada um vivencia.

Dessa maneira, para que ocorra um processo de ampliação de nossas *umvelts*, torna-se necessário a presença do outro. A perturbação que a diferença da *umvelt* do outro ser vivo

⁴ Jakob von Uexküll (1864-1944) biólogo que estabeleceu o conceito de *Umwelt* (GODOY-DE-SOUZA; KUBOTA, 2012, p. 51).

⁵ Richard Lewontin (1929-2021).

apresenta, abala o que já existe e contribui para o processo de conhecimento. Com isso, se entende que só se age e percebe, portanto se conhece e se produz conhecimento, nesta relação corpo e ambiente em constante fluxo de trocas que parece ser fundamental para as atividades cognitivas, conforme discorrem Helena Katz e Christine Greiner (2005) pelo entendimento da teoria Corpomídia.

Essa relação com o ambiente faz com que o corpo esteja a todo instante atuando por meio de novas informações que entram em negociação com as já existentes e, nesta troca contínua, ele se transforma, ele se torna mídia de si mesmo, do seu estado provisório do tempo presente, por um processo de eleição de informações, que acabam por constituir o próprio corpo (GREINER, 2005, p.131).

Além dos processos de contaminação mútua e contínua entre corpo e ambiente, vale ressaltar que neste fluxo de relações entre o interno e o externo, cada corpo se (re)organiza e se enuncia provisoriamente de formas diferentes, como aponta Helena Katz (2004, p. 121-122):

[...] o corpo comunica a si mesmo e não algo que o atravessa sem modificá-lo [...] também carrega requisitos e limites para se realizar. Todavia, como se trata de um projeto de design em que natureza e cultura não estão separadas, o corpo vive em permanente estado de se fazer presente. E tal condição invalida as tentativas de tratá-lo como objeto pronto, sujeito ou agente de influências. O mais indicado, seria pensá-lo enquanto articulador, proponente e elaborador de informações que o singularizam, pois as trata de modo sempre único, afinal, cada corpo é um, apesar de todos compartilharem informações com o ambiente.

Conforme exposto, tanto a partir do conceito de *umvelt* apresentado por Vieira (2008) quanto pelo fluxo informacional no qual o corpo existe e se singulariza pelas particularidades que o permitem perceber de determinadas maneiras (KATZ; GREINER, 2005) torna-se importante as relações que essas noções estabelecem ao processo dinâmico da cognição, constatando como essa ação de conhecer se dá pelas condições e interações entre corpo com ambiente.

Para Tschacher; Dauwalder (2003) a abordagem de sistemas dinâmicos é fundamental para os estudos da ciência cognitiva pois baseia a observação para os processos que geram e sustentam o funcionamento da cognição a partir de alguns critérios ou

convicções. Algumas dessas convicções que interessa reforçar nesse artigo são: a de que não se deve considerar a cognição como um simples atributo da mente localizada em algum lugar do cérebro e, sim, como uma sinergia de vários processos que ocorrem e que são a base da cognição e ação. Outra convicção segundo os autores é não se concentrar apenas na mente e sim considerar que a mente tem um corpo e um cérebro, sendo corporalizada. Ainda, a cognição é situada, a exemplo da mente estar embebida em restrições ambientais.

Nesse sentido, o corpo é compreendido como um todo relacional e não apenas interage por uma parte como o cérebro. As ações do corpo como sistema vivo, são conforme Maturana (2001, p. 129), operações que:

[...] acontecem como parte de sua dinâmica de estados, tendo ele um sistema nervoso ou não, mas incluem a dinâmica do sistema nervoso quando ele está presente. Portanto, como operações na dinâmica de estados de um sistema vivo, todas as ações são fenômenos do mesmo tipo, independente do domínio no qual um observador afirma que elas acontecem, quando ele ou ela leva em consideração ao ver o sistema vivo em relação com um meio.

Um corpo e seu sistema nervoso percebem as coisas de determinada maneira, com suas singularidades como visto anteriormente nesse texto. Esses modos de perceber parecem ser impulsionados pelas necessidades de sobreviver e permanecer no mundo.

Integrando outros detalhes à percepção e portanto, à relações corpo-ambiente, Alva Nöe (2004), filósofo que desenvolve estudos na área da percepção e consciência, afirma que existe uma ação enativa na percepção, ou seja, ela não se dá de forma predeterminada por representações adequadas ao mundo exterior. A ação enativa da percepção se dá a partir da relação com o ambiente e das situações que emergem deste contexto específico.

A habilidade para perceber está intimamente relacionada com o conhecimento sensorio-motor. A abordagem enativa rejeita a ideia de que existe uma separação entre corpo e mente e que a percepção possa ocorrer apenas no cérebro. Greiner (2010) reforça que a partir destas reflexões de Alva Nöe é possível entender a percepção como uma atividade que ocorre no corpo todo de um animal. E neste ponto é interessante destacar que não são todas as criaturas que desenvolvem habilidades corporais e portanto não serão percebidas como nós: “O movimento próprio depende dos modos de percepção da consciência” (GREINER, 2010, p. 74).

Pensando em movimento e nos sentidos que permitem o mover de um corpo, para contribuir neste processo de percepção temos a ação dos proprioceptores que juntamente com a autoconsciência criam relações com o próprio organismo e também o meio em que o corpo está. Proprioceptores são receptores sensoriais responsáveis pelas sensações profundas. Sendo responsáveis pelos sentidos de posição, movimentos e cinestesia, pois recebem estímulos de músculos, tendões, ligamentos e articulações. Logo, essa ação dos proprioceptores contribui para que o fluxo de informações e troca do corpo e ambiente aconteça e amplie as atividades cognitivas. O que cada ser conhece é fruto deste processo de perceber e o que cada um percebe é uma ação cognitiva que gera informação do corpo para o ambiente e do ambiente para o corpo.

Entendendo percepção, ação e movimento como aquilo que produz conhecimento, as danças são entendidas como uma área específica. Com questões próprias, as danças emergem de questões do e no corpo em movimento e em intrínseca conexão contextual com as dimensões sociopolíticas-culturais e, pelas relações específicas que estabelecem, criam diferentes conhecimentos para o mundo.

Compreendendo a pluralidade de danças como produtoras de conhecimento e a importância do corpo nesses processos dinâmicos de agir, perceber e conhecer o mundo, parte-se da seguinte questão: como as tecnologias afetam a cognição em contextos de ensino-aprendizado de dança online?

Tecnologias Cognitivas: novos modos de movência em aulas de dança escolar

Os processos cognitivos em intrínseca relação com uma diversidade de artefatos são de interesse de pesquisa do filósofo da mente Andy Clark (2003) ao entender alguns aspectos de transformações da consciência a partir da criação e relação simbiótica com a tecnologia. A primeira tecnologia cognitiva acoplada foi a linguagem (CLARK, 2003), possibilitando novas maneiras dos seres humanos organizarem o pensamento e desenvolverem a comunicação entre si, ao aumentar a capacidade mental.

A linguagem verbal permitiu que as pessoas estruturassem o ambiente, criando nichos cognitivos. Os nichos cognitivos (espaços complexos de

mediação epistêmica) auxiliam e/ou modificam modos de solucionar problemas complexos e de fazer tarefas cotidianas. De acordo com Clark (op.cit.), o cérebro tem a capacidade limitada a operações básicas de reconhecimento de padrões, mas a interação com certas tecnologias possibilita a geração de processos cognitivos capazes de resolver problemas complexos (SIEDLER, 2016, p. 28-29).

Para Clark (2003) o ser humano, é naturalmente um ciborgue, uma vez que a mente é estendida sobre o mundo, não está enclausurada no cérebro, evidenciando que não há um limite entre o externo e o interno bem delimitado. A incorporação de equipamentos transforma as relações com o ambiente, complexificando os processos cognitivos, à medida que a pessoa desenvolve circuitos cognitivos expandidos, ao integrar esses dispositivos à sua mente.

O objeto se torna parte de sua mente quando você consegue usá-lo facilmente, quase sem pensar. Quando você usa uma caneta, não precisa pensar que a está segurando na mão. Você foca na tarefa que está fazendo, vê além da caneta. Não é fácil dizer quanto nosso cérebro é responsável por um trabalho que fazemos usando livros, computador e internet. O importante é que o cérebro nos impulsiona para criar esses objetos e usá-los como extensão de nossa mente (CLARK, 2009, s.p).

O corpo cria e se apropria de tecnologias para facilitar os modos de se relacionar com o entorno, bem como para aperfeiçoar a resolução de problemas, de maneira em que o corpo, ao mesmo tempo, constrói e também vai sendo construído por artefatos tecnológicos.

Clark (2003) defende a hipótese de cognição distribuída na qual, para conhecer e atuar no mundo, o corpo, em relação ininterrupta com o ambiente, é indissociável dos dispositivos técnicos, uma vez que eles atuam de forma dinâmica e complexa no processo cognitivo. Sob esta perspectiva, a mente se espalha, distende-se sobre o meio ambiente, isto é, a tecnologia faz parte da mente, sob certas condições. A mente não se restringe ao cérebro, ela se distende para além dos limites da caixa craniana, uma vez que o corpo acopla, ao longo de sua existência, uma circuitaria não biológica, o que resulta em modificações das competências cognitivas (SIEDLER, 2016, p. 28).

Sob esse viés, compreende-se que as tecnologias digitais online, cada vez mais presentes em nosso cotidiano, ampliam as possibilidades de aprender e produzir conhecimento pela e na associação imbricada estabelecida entre corpo-mente em simbiose com o mundo. No contexto escolar, por exemplo, alguns artefatos apresentam-se para além dos recursos didáticos de práticas pedagógicas ao entendê-los não mais enquanto mediadores da educação, mas sim, como tecnologias cognitivas acopladas e constitutivas da cognição. A qualquer momento, um estudante pode acessar seu aparelho de celular conectado à internet para organizar o pensamento frente um assunto explanado pelo professor ou resolver alguma dúvida evocada após a leitura de um livro didático.

Parte-se do entendimento da impossibilidade de desvinculação das operações mentais da atividade corporal e, neste sentido, destaca-se aqui a maneira do corpo se envolver motoramente na ação recém descrita. A movimentação feita agora parece ser diferente, não é preciso se levantar e caminhar até a biblioteca em busca de um livro impresso, ao invés da marcha das pernas tem-se a velocidade das articulações dos dedos das mãos deslizando sobre a tela brilhante dos aparelhos móveis para lidar com uma simultaneidade de informações diversas. Estas ações velozes, realizadas inúmeras vezes, produzem a recepção de uma gama de informações e, de algum modo, pode-se supor que produzem diferença no jeito de aprender, memorizar e organizar o pensamento, uma vez que a simbiose com a tecnologia promove um novo sistema estendido de cognição pelas e nas especificidades dos celulares.

No processo de cognição o ambiente possui um papel dinâmico e podemos entender as múltiplas feitura de dança digital enquanto tecnologia cognitiva pela e na interação de corpos híbridos em associação. Pode-se pensar em uma composição coreográfica, cuja lógica organizacional é associada às possibilidades de alguns *softwares* ou aparatos digitais, evidenciando que a relação intrínseca com a tecnologia amplia as possibilidades de pensar-fazer configurações das artes do corpo. É possível captar alguns segundos de execução de movimentos e criar uma partitura corporal digital, com maior duração de tempo, a partir das alterações que estas tecnologias apresentam, a exemplo da inserção de efeitos (duplicação, sobreposição de imagens, entre outros). Assim, outros sistemas cognitivos surgem como possibilidade de criação de novas questões e resoluções em arte, pela e na relação imbricada com as tecnologias digitais.

No contexto das instituições de ensino, as aulas remotas se instauraram, a partir da crise sanitária devido a proliferação do vírus Sars-CoV-2, causadora da doença COVID-19. Como medida para contenção da pandemia que se alastrou pelo mundo, a partir de março de 2020, além da higienização das mãos e uso de máscaras, optou-se pelo isolamento social como principal medida de combate. Neste sentido vários setores da sociedade tiveram que readequar seus ofícios para um sistema *online*, a exemplo das escolas.

Salienta-se, também, que por ser um contexto inesperado, cada instituição escolar optou por um planejamento próprio das aulas remotas, incluindo o uso de diferentes plataformas digitais online, como *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, *Google Meet* e *Moodle*, cada qual com suas especificidades. As instituições de ensino tomaram diferentes caminhos para a manutenção das aulas durante o período de isolamento, algo que codependeu das orientações de cada estado brasileiro e, também, dos contextos díspares das redes municipais, estaduais e privadas. Neste contexto, interessa investigar as transformações em curso nas relações de ensino-aprendizagem quando é abordado o movimento corporal nas aulas de arte e de dança, em escolas privadas, no estado do Paraná para a pesquisa que está em andamento. Ao mesmo tempo, cabe frisar que este artigo não estará discutindo as transformações no movimento corporal pelo viés das escolas privadas já que ainda não tem os resultados da pesquisa de campo.

Contudo, é perceptível que a relação professor-aluno se modificou pelo e no uso de plataformas online. Por motivos diferentes, muitos alunos interagem apenas pelo *chat*, em diálogo privado com o docente e/ou de modo em que os demais partícipes da aula tenham acesso e interajam com o mesmo. Outros, por sua vez, preferem falar pelo microfone dos aparatos digitais com ou sem a câmera ligada. Muitos não se manifestam ou não se dão a ver pelas câmeras. Nesta situação, altera-se, por exemplo, a dinâmica comunicacional da turma entre si e com o docente, resvalando na necessidade da adaptabilidade das metodologias de ensino de dança às novas demandas que se impõe, com vistas a elaboração de formas de acessar os alunos para o desenvolvimento dos conteúdos e tentativas de elaboração de conhecimento no coletivo e em indissociabilidade com as novas questões da conjuntura sócio-política-cultural.

Com relação a movimentação corporal, é possível perceber algumas transformações devido a exposição dos alunos frente a imagens bidimensionais das telas. Há também uma

tendência do corpo se mover em uma “intencionalidade bidimensional”, isto é, em movimentos de flexão/extensão do tronco, pescoço e braços, no plano sagital em torno do eixo frontal, em função dos processos de comunicação que se dão por meio da visualidade com a tela disposta à frente do aluno. Os padrões de mobilidade que vão se instaurando na medida de como estão posicionados os dispositivos parecem não explorar outras possibilidades, dentre as quais a lateralidade, profundidade, diagonais e níveis baixo, médio e alto, de maneira que devem suscitar transformações nos modos de perceber, conceituar e se relacionar com o entorno.

É interessante notar também que, com a intensificação do tempo que os estudantes ficam expostos diante das telas dos aparatos digitais, muitas experiências em dança passam a se basear em lógicas organizativas das sequências compartilhadas no aplicativo de mídia de postagem de vídeos de curta duração, o *Tik Tok*. Neste ambiente, as pessoas criam sequências de movimentos padronizados para serem executadas em grupo ou de forma individual com intuito de serem compartilhadas e executadas por quem tiver interesse. Apesar das músicas se diferenciarem em cada proposta, há uma recorrência na escolha dos movimentos, que se dá normalmente pela repetição de gestos (principalmente com braços, mãos e pernas) e frontalidade de movimentos, já que se direcionam para a tela.

Neste sentido, pergunta-se: como fomentar a criação e tecer novas experiências em dança a partir do diálogo com diferentes saberes que se entrecruzam com o uso recorrente de plataformas digitais e de novas tecnologias?

A partir das reflexões e apontamentos apresentados busca-se entender a indissociabilidade do uso de Tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TIC) na vida ordinária e nos processos pedagógicos, no contexto da pandemia, de maneira que torna-se urgente pensar nas transformações cognitivas em curso para potencializar o desenvolvimento humano em contextos de ensino-aprendizagem em dança escolar associadas às discussões contemporâneas atreladas às tecnologias digitais online.

Compreende-se a urgência de elaboração de novas estratégias de engajamento dos alunos nas aulas e que não ignorem as tecnologias cognitivas nas práticas emancipadoras de invenção de outras experiências em dança, com novas possibilidades do corpo em movimento pelo e no espaço, enquanto possibilidade para construção de novos conhecimentos.

Como visto, as relações de percepção e cognição são atividades que acontecem não apenas no limite do cérebro, mas em todo o corpo e as trocas de informação constante com ambiente permitem que a percepção de mundo se amplie e se modifique.

A partir da mudança do ambiente em que ocorrem as relações de ensino-aprendizagem na crise sanitária da COVID-19, para aulas remotas percebeu-se alterações no fluxo de troca de informações tanto na forma do discente compreender e produzir dança, como na do docente tratar os assuntos referentes à dança. Paralelamente a isso, entende-se que ao longo do processo de evolução da sociedade a tecnologia possibilitou a ampliação e modificação dos processos cognitivos, desenvolvendo novos nichos cognitivos e possibilitando que a relação corpo e tecnologia seja intrínseca e contínua.

Assim, essa discussão busca perceber o que tem se alterado e também refletir sobre modos de compreensão para essas modificações a fim de promover neste espaço remoto uma relação de ensino-aprendizagem que favoreça a experimentação corporal, a valorização da diferença e a percepção ativa de todo o corpo no processo de conhecer e perceber o mundo.

Referências

CLARK, Andy. **Natural-born cyborgs. Minds, Technologies and the future of human intelligence**. New York: Oxford University Press, 2003.

_____. Somos todos cyborgs. **Época**, edição 580, 2009. Entrevista concedida a Marcela Buscato. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI79112-15224,00-SOMOS+TODOS+CYBORGS.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

DAWKINS, Richard. **The extended phenotype**. Nova York: Oxford University Press, 1999.

_____. **Desvendando o arco-íris**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.

GODOY-DE-SOUZA, Helio Augusto; KUBOTA, Renan C. A imagem figurativa Estéreo 3D: representação do espaço e Umwelt humano. **Sessões do Imaginário**, v. 17, n. 28, p. 51-64, 2012.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **O corpo em crise, novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010.

KATZ, Helena. Visto de entrada e controle de passaporte da dança brasileira. In: CAVALCANTI, Lauro (Org.). **Tudo é Brasil**. São Paulo: Itaú Cultural, 2004. p. 121-131.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine (Org.). **O corpo: pistas para estudos interdisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-133.

LEWONTIN, Richard. **A tripla hélice: gene, organism e ambiente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

NOË, Alva. **Action in perception**. Cambridge: The MIT Press, 2004.

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

TSCHACHER, Wolfgang; DAUWALDER, Jean-Pierre. **The dynamical systems approach to cognition**. Singapura: World Scientific, 2003.

VELLOZO, Marila Annibelli. Parâmetros coevolutivos e contextos políticos para analisar e desenvolver modos de criação. **Revista Aspás**, v. 6, p. 46-56, 2017.

VIEIRA, Jorge Albuquerque. **Formas de conhecimento: arte e ciência. Uma visão a partir da complexidade: teoria do conhecimento e arte**. 2. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008. v. 1.

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022.

POR UMA DANÇA VOLITIVA NA ESCOLA: ENTREVISTA COM A ARTISTA-DOCENTE ISABEL MARQUES

FOR A VOLITIONAL DANCE AT SCHOOL: INTERVIEW WITH ARTIST- TEACHER ISABEL MARQUES

Juliana Alves¹
Andréa Sério²

APRESENTAÇÃO

O presente texto apresenta um diálogo (in)formal, movente e extremamente prazeroso com a artista-docente Isabel Marques, sobre perspectivas de criação-ensino-aprendizagem da Dança no ambiente escolar durante a infância. A entrevista, conduzida pela pesquisadora Juliana Alves, foi realizada em formato *online* durante a série de *lives* “Diálogos em Movimento”, produzida pela Casa Hoffmann - Centro de Estudos do Movimento da Fundação Cultural de Curitiba (FCC), em 30 de outubro de 2021. O diálogo original foi transcrito e é aqui apresentado de modo a enfatizar a multiplicidade de contextos, desafios e perspectivas da Dança no ambiente escolar, a partir da experiência da entrevistada, que é uma das mais importantes colaboradoras para o atual estado de reconhecimento da Dança como linguagem artística na escola, bem como para o engajamento da prática desta Arte como ação educativa emancipatória na escola pública brasileira.

¹ Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Curitiba II/ Faculdade de Artes do Paraná (FAP); Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes – PPGArtes/UNESPAR, na linha de pesquisa: Experiências e Mediações Educacionais em Artes, Grupo de Pesquisa em Dança/UNESPAR. E-mail: juliana.alves.410@estudante.unespar.edu.br

² Professora Adjunta dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura da UNESPAR, *campus* de Curitiba II/ Faculdade de Artes do Paraná (FAP); Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes – PPGArtes e do Programa de Pós-Graduação em Rede Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, Grupo de Pesquisa em Dança e Grupo de Pesquisa em Práticas Educacionais Inclusivas/UNESPAR. E-mail: andrea.serio@unespar.edu.br

Isabel Marques é pedagoga, graduada pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Dança pelo Laban Centre for Movement and Dance de Londres, UK, doutora pela Faculdade de Educação da USP, com trabalho de ensino e pesquisa em Dança internacionalmente reconhecido. Fundou e dirige o Caleidos Cia. de Dança desde 1996. Criou e dirigiu o Caleidos Arte e Ensino na cidade de São Paulo, de 2001 a 2008 e atualmente, juntamente com Fábio Brazil, é diretora do Instituto Caleidos³, fundado em 2007. Assessorou a Secretaria de Educação do Município de São Paulo em 1991 - 92, atuando na inserção da área da Dança no currículo oficial da cidade de São Paulo junto à equipe do filósofo e educador Paulo Freire. Foi redatora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na área da Dança e do documento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a área da Dança, lançados pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC). Assessorou a UNESCO na redação de documentos para a Dança na América Latina, e o governo do Estado do Paraná na redação de documentos de Arte para Educação de Jovens e Adultos, a partir dos quais a proposta metodológica de Isabel Marques foi adotada em todo o Estado. É uma das principais autoras da área do ensino da Dança com publicações como: *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos*⁴; *Dançando na Escola*⁵ e *Interações: criança, dança e escola*⁶, entre outros livros e artigos indicados como referenciais bibliográficos em cursos de graduação, pós-graduação e em concursos públicos em Dança no Brasil.

Além do deleite do encontro e do compartilhamento de ideias, esta entrevista é uma oportunidade de aprofundamento de questões discutidas no desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada: *A dobra do papel da dança na infância: manualidade como estratégia pedagógica volitiva*, desenvolvida pela mestrandia Juliana Alves com a orientação da Profa. Dra. Andréa Sério, no Programa de Mestrado Profissional em Artes- PPGARTES da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, *campus* de Curitiba II/ FAP. O diálogo com Isabel Marques contextualiza questões importantes para este estudo, principalmente na problematização de possíveis relações entre o(a) artista-docente-artesão(ã) e o potencial

³ O Caleidos Cia. De Dança, Caleidos Arte e Ensino e o Instituto Caleidos surgem da proposta pedagógica da Dança no Contexto – hoje, Arte no Contexto - criada e desenvolvida por Isabel Marques em seu trabalho de doutorado defendido na Faculdade de Educação da USP em 1996, agregando valores da Educação no campo da Arte, ao mesmo tempo que propõe que as ações artísticas sejam permeadas por pressupostos da Educação.

⁴ MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

⁵ MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

⁶ MARQUES, Isabel. **Interações: criança, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

dessa relação como estratégia de volição, vontade de querer criar-ensinar-aprender Dança na escola. Segue a entrevista:

Juliana Alves: Ao ler um artigo seu de 2014, fiquei suspensa num “chovendo no molhado”. Então, há mais de 25 anos você segue reafirmando e nos apresentando lindamente o que a Dança tem a oferecer para a Educação e, atualmente, o que a Educação tem a oferecer para a Arte. Você também cunhou o termo artista-docente na área da Dança propondo o hibridismo destes papéis. Ou seja, aquele que dança e educa, educa dançando e dança educando. Desbravou corajosamente o campo de ensino da Dança na escola, onde muitos de nós tivemos amparo. Tudo isso sem perder de vista o imenso esforço em investir na construção de um pensamento de corpo integrado e em compreender a criança como corpo. Corpo lúdico, corpo crítico, corpo relacional e corpo cidadão. Hoje, regada com essa enxurrada de saberes, gostaria de poder inundar-nos de sonhos e palavras que possam nos nutrir de um esperar, para que possamos confiar que o ensino da Dança, que já conquistou muito, vai seguir movendo essa correnteza de corpos que se inscrevem no mundo enquanto formas heterogêneas de existência. Espero não chover no molhado nessa aridez de Curitiba e que nós possamos nos mover úmidas por essa conversa. Imagino que não exista outra forma de modificar a prática de ensino, senão desaprender a aprender, desaprender a ensinar, desaprender constantemente o que vamos sendo, enquanto pensamento de Educação. Isabel, que ventos sopram hoje na corporeidade, na compreensão de corpos que dançam na escola? Temos conquistas a celebrar?

Isabel Marques: Que pergunta tão oportuna para o que a gente está vivendo agora, principalmente porque parece que a gente puxou um breque de mão nessa corporeidade na escola. A gente foi para trás das telas! E quantas crianças nesse Brasil nem atrás das telas puderam estar. Esta é uma discussão imensa em relação às crianças pequenas, com quem a gente costumava falar: sai da frente da tela, vamos fazer outras coisas, vamos brincar, vamos dançar...e, de repente, estamos nessa corda bamba – incentivo ou não incentivo - porque as telas se tornaram a única forma das crianças continuarem se comunicando. Mas, temos muito a celebrar sim. Nós reaprendemos algumas coisas sobre nossos corpos, sobre nossas

vontades, os nossos desejos, sobre aquilo que não pode faltar de jeito nenhum. Sim, preciso de abraço, sim, preciso de retorno, sim, preciso de afeto. As escolas que ficaram mais atentas a isso realmente se transformaram e essa volta presencial está sendo com uma outra qualidade. Mas, vamos pensar um pouquinho no período pré-pandemia. Vamos para um período lá atrás. Eu sou pedagoga e quando eu descobri que o que eu queria era realmente estudar Dança como profissão, eu precisei encontrar outras formas de dançar além do balé clássico, que era o que eu tinha na época. A gente sabe que tem uma coisa que mobiliza aqui dentro e eu descobri que podia estudar Dança integrada à Educação. De lá para cá, uma estrada imensa de pessoas avançou comigo nessas descobertas, então, eu acho que a gente tem muito a celebrar sim. Quando eu pesquisava em 1987 na Faculdade de Educação ainda, para o que seria hoje equivalente ao TCC das graduações, eu estava terminando o estágio supervisionado e ia para a escola absolutamente desanimada com meu foco de pesquisa. Uma professora me perguntou: do que você gosta? Respondi que era de Dança. E decidimos fazer o trabalho do estágio supervisionado desenvolvendo relações entre Dança e Educação. Não havia uma bibliografia na área da Dança relacionada à Educação. Nos programas estaduais curriculares, às vezes, aparecia alguma “Dança” lá no fim do Teatro ou da Educação Física. Então, essa é a primeira celebração de todas: a Dança atualmente está contemplada nos currículos nacionais, estaduais e municipais, embora a gente saiba que, às vezes, como em São Paulo, as experiências ainda são pontuais. Na Bahia são bem mais amplas, em Porto Alegre tem um número imenso de experiências. E, apesar dessa oscilação, são passos sem volta. Já está no imaginário das pessoas. A Dança pertence à escola ou, existe uma Dança que pode ser ensinada na escola ou, a escola pode gerar oportunidade de dançar. Eu acho que essa é a primeira conquista e acho que é inabalável. Quando fui convidada a escrever o capítulo de Dança dos Parâmetros Curriculares Nacionais, me lembro de ter tido a preocupação de condicionar que ele tivesse o mesmo número de páginas das demais linguagens artísticas, e que a Dança não fosse a última das linguagens a ser citada porque, naquele momento, ela era frequentemente esquecida. A primeira coisa a celebrar é que a gente não esquece mais da Dança. O que a gente tem muito a galgar ainda é em pensar que Dança é essa? como? quem? onde? que princípios ela tem? como ela será no pós-pandemia? A gente vai ter que realmente visitar essa Dança na escola, visitar o corpo. Há muito tempo estamos pedindo essa visita à escola. Já estava pulsando essa grande reforma antes da pandemia e agora temos

mais certeza. A Dança está na lista de áreas de conhecimento na escola. Uma das maiores celebrações que eu tenho é de ver como as professoras (professoras mesmo porque a maioria são mulheres) estão pedindo por Dança. As pessoas querem aprender, querem se apropriar e repensar esse dançar na escola. A Dança está espalhada para a gente se apropriar dela e quem ganha são as crianças com professoras com vontade de dançar. [Juliana Alves: A falta do corpo presente, do movimento presente, ressaltou a importância da Dança. Estamos lembrando que está faltando Dança e o quanto esse trabalho de anos vem nutrindo esse espaço presente da Dança na escola]. Sim. Deixa eu te dar um dado: quando eu comecei a pesquisar, eram poucos cursos de Licenciatura em Dança no Brasil e agora, de acordo com um colega da UFBA, passamos de 40 cursos universitários alimentando essa área de conhecimento. É preciso celebrar essa expansão. Que bom que muito mais gente está pesquisando. Independente de estarem ou não de acordo comigo, acho que uma coisa é certa, nós estamos em movimento. A Dança mexe com a escola. Paulo Freire falava muito em mudar a cara da escola. Eu acho que a Dança é um bom tempero para mudar a cara da escola.

Juliana Alves: Você tem escrito sobre o corpo cidadão. Essa ideia me atravessa muito na relação com o que hoje estou pesquisando: uma dança volitiva, com vontade de querer aprender, vontade de querer ensinar, com vontade. Voltando o olhar agora para criança que dança, quais problemáticas você levantaria nos aspectos da construção da autonomia da criança, dos seus atos de fala, de inventividade, para que elas sejam protagonistas das suas vontades?

Isabel Marques: A gente tem falado muito das crianças como protagonistas e como autoras de suas escolhas. Eu acho que vocês estão expandindo, as pesquisas recentes têm expandido essa semente inicial. Discutir as vontades, os desejos, as escolhas. Crianças sabem fazer escolhas. Não é preciso que tudo seja escolhido por elas. O que elas querem, o que desejam, o que faz bem para elas. Obviamente não verbalizando, mas, o corpo inteiro delas fala do que elas gostam, do que elas desejam, o potencial de Dança que tem ali, o que elas conhecem no corpo. Durante muito tempo o que era oferecido nas escolas era um repertório pronto, muitas vezes retirado da mídia como, por exemplo, a cultura “Xuxa para baixinhos” que foi muito forte nas escolas de São Paulo. Posso falar de São Paulo onde eu trabalhei

bastante tempo. Hoje, essa cultura já acabou, mas, as professoras que estão na escola mantêm essa cultura viva. Não se trata aqui de criticar o trabalho ou a biografia da apresentadora, mas, de como e com que proposta essa cultura de Dança entrou nas escolas, sem que houvesse uma apropriação das professoras para que fosse mais que um repertório de danças da “Xuxa para baixinhos” posto na parede para todos copiarem. Hoje temos uma consciência bem maior sobre os impactos disso, mas, ainda há pouca escuta dos corpos das crianças. Essa escuta que não é do verbal, que vem principalmente do dançar com. Na experiência de interação corporal entre adultos e crianças é que se aprende e eu acho que é importantíssimo descobrir como é que esses corpos dançam juntos. A vontade de dançar com, de entender a Dança como autoral na escola, entender o grande potencial de criação das crianças, de diálogo na interlocução com um adulto, no diálogo com elas mesmas, no diálogo com outras Artes. Como cada criança é única na singularidade de sua forma de dançar, de sua vontade. Só por curiosidade, para vocês saberem uma coisa linda... aqui em São Paulo existe um conselho mirim dentro da câmara dos vereadores. Achei a ideia maravilhosa, com uma conexão muito forte com as escolas que já têm conselhos de escola. A diretora de uma dessas escolas estava me contando que as crianças foram reclamar que elas não queriam dormir, que não precisavam da “hora da soneca”. Isso é uma perspectiva de adulto, de uma escola medicalizada, que diz que criança tem que dormir tantas horas enquanto elas falam que querem brincar, que não querem dormir. Mas, olha que coisa linda, por que não considerar a questão? Há toda uma discussão aí, e é maravilhoso as crianças trazerem isso. Eu penso no dia em que as crianças vão dizer: gente, eu quero uma Dança autoral (risos). Elas já falam isso de outro jeito. Quando você sugere um dançar que é pura cópia, mecânico, sem sentido, sem relação com a vida delas, elas simplesmente dispersam. Tem muita coisa que está nesse corpo que basta olhar, escutar, tocar, construir junto. É verdade que o adulto verbaliza muitas coisas importantes sobre o que a criança está sentindo. Não se pode negar a experiência do adulto, afinal, o aprendizado se dá na interlocução com o mundo e o mundo tem adultos. Mas, podemos ser adultos mais próximos, mais atentos, mais corporais. Quantas professoras, ao ler histórias, sentam-se na cadeira e não se levantam mais, ficam com o corpo imóvel. Mas, acho que isso está se modificando. Nessa pandemia, para quem estava atento ao que está acontecendo, há um clamor do corpo como algo que a gente está precisando muito. A Dança desenvolve a cidadania, mesmo em questões não explícitas, o corpo é cidadão.

Juliana Alves: Eu tenho pensado sobre as estratégias para abrir o espaço para as crianças, para a perspectiva delas, a visão que elas têm no ensino-aprendizagem da Dança. Não se trata de dizer: “façam o que vocês quiserem”, mas, de uma problemática que pode abrir o modo de pensar adultocêntrico de organização do mundo. Eu sou muito curiosa e eu acho que quando eu me pergunto sobre os espaços para a vontade das crianças, estou me perguntando como os espaços de Educação propõem estratégias para que possam ouvi-las?

Isabel Marques: Sim, é preciso ver essa escuta ser trabalhada de fato, e não apenas no âmbito formal. É escutar de fato e não dissuadir as vontades delas. Sou freiriana e esse palavrão que é “problematizar” é, na verdade, levantar questões para pensar junto. Quando você fala de uma Dança volitiva, eu me lembro de uma experiência com supervisão de estágio em que uma professora fez uma proposta de construção autoral de Dança para uma turma de adolescentes do fundamental II e parte da turma não concordou com a proposta dela. Esse grupo propôs uma Dança mais próxima do que viam na televisão. Ela acolheu a proposta do grupo, mas, também manteve a proposta de criação autoral, na qual as crianças analisaram aspectos da obra Guernica e atualizaram relações para o tempo presente criando, de modo conjunto, o trabalho de Dança. Eu fui assistir e conversei com as pessoas que participaram de cada trabalho. Perguntei sobre as diferenças que elas percebiam nas propostas. Me marcou profundamente ouvir de crianças que trabalharam com a criação da releitura de Guernica: essa Dança é nossa, isso aqui foi a gente que fez. Isso tem um valor imenso em termos de pertencimento, de corpo cidadão. O meu corpo pode transformar situações e não somente reproduzir. Isso fico muito explícito, mesmo que não verbalmente. A partir da experiência corporal significativa, a criança vai se entendendo na relação com o mundo, com as outras crianças, com os adultos, com o ambiente. Esse diálogo de corpos é um desafio para os adultos. Nós temos que aprender com as crianças a confiar no corpo. A gente trabalha muito com interatividade no Caleidos. Estamos fazendo 25 anos agora e estamos sempre pesquisando como é que a gente convida a pessoa para dançar sem ter que falar: vem dançar comigo. É incrível porque aí eu vejo as pessoas não confiarem no corpo, no que o nosso corpo de artista está dizendo, e vejo as pessoas precisarem de uma confirmação verbal o tempo todo. Isso é muito característico do adulto, você tem que ter a confirmação verbal. Se me ama,

diz que me ama, escreve uma carta dizendo que me ama. A criança entendeu que é amor com o corpo, não precisa confirmar. Essa confiança no corpo é uma contribuição da Dança. Não só da Dança... A Dança não salva o mundo, mas, chegando na questão da volição, é preciso confiar nas vontades, escolhas do corpo e aí a importância da escuta no diálogo com a criança.

Juliana Alves: Tenho pensado sobre a Educação no inacabamento, de que é caminho, é percurso e aí eu volto olhar para a Dança na escola. Se estamos sempre ensinando a Dança do espetáculo de final de ano, não estamos reforçando a ideia de que a criança só reconheça o que ela produz para aquele momento - o que não necessariamente corresponde à vontade dela - mas, ao imaginário do outro?

Isabel Marques: Você está trazendo uma questão muito importante sobre como nós construímos vontades. Por exemplo, em academias é comum vermos nas paredes fotografias de bailarinos e bailarinas que são referências na história da Dança - eu me lembro de fotografias da Margot Fonteyn e do Rudolf Nureyev- e isso vai legitimando o desejo, criando vontades. O quanto a gente pode desconstruir, ampliar esses imaginários na escola? Como podemos acessar essas informações como história? ou como podemos ampliar tantos outros imaginários como, por exemplo, o de dançar em um grande festival de danças urbanas para aquele auditório enorme aí de Curitiba, de 3.500 pessoas e ser ovacionado... Isso pode ser construção de desejos de algumas pessoas, mas, não a construção de desejos de todas. Na escola pública nós podemos acessar esses muitos imaginários, essas muitas possibilidades e, inclusive, nenhuma dessas. É possível trazer referências da história da Dança como referências e não como modelos a seguir. [Juliana Alves: importante trazer essa autonomia para a criança e trabalhar a volição para conseguir diferenciar o que é referência do que é desejo de si e do outro]. Sim, a gente está falando de Dança, mas, isso seria para qualquer área de conhecimento. A nossa área que é corporal é muito forte neste aspecto, mas, ela se expande para toda a escola. Qual o papel do conhecimento na escola? Salvo alguns estados, nós ainda estamos em uma realidade em que se trabalha a Dança por um período curto, e são muitas questões importantes a compartilhar. Então, selecionar é uma coisa difícil. Se nós escutássemos um pouco mais as crianças talvez isso fosse mais fácil. Claro que temos nosso repertório e continuamos estudando a vida toda, mas, acho que essas pequenas experiências

significativas são contribuições que podemos aprender com as crianças. O prazer nas pequenas coisas é algo a aprender. A criança que faz um castelo, quando descobre que faz cambalhota, que aprendeu a girar, é um gozo tão grande... e você fala: ela está só girando. Não é “só” gente! Como podemos tirar prazer e presença das pequenas coisas? Não é uma delícia quando uma criança descobre que pode andar? O prazer, a rizada, a alegria... Não sei se a gente tem esquecido - e não é autoajuda não – mas, os pequenos prazeres corporais são importantíssimos porque eles nos situam como presença. [Juliana Alves: e é importante saborear esse fenômeno]. Isso! o professor pode saborear esse fenômeno em sala de aula, dançando. A gente vai se bloqueando na expressão do prazer daquilo que fazemos e acho que a escola, historicamente, também não tem contribuído muito. A sociedade, de uma forma geral, não tem contribuído. As pessoas têm medo de expressar prazer nas pequenas coisas e serem julgadas como ridículas. Se uma criança começa girar e você vê que a criança está em êxtase, começa a girar com ela e o corpo já está dizendo que você percebeu!

Juliana Alves: A gente celebrou recentemente o centenário de Paulo Freire e sei que essa referência é muito importante em seu trabalho, tanto como pedagoga como na interlocução muito bonita que você traz para Dança. O que hoje você percebe que tem sido contemplado, e quais aspectos ainda sofrem muita resistência para assimilarmos, na prática como sociedade, as contribuições desse grandioso teórico da Educação?

Isabel Marques: A gente tem conversado muito sobre Paulo Freire, o que ele escreveu, o que ele falava... agora com o centenário são muitas *lives*, e que bom que está sendo tudo gravado porque a gente vai saborear isso por muitos anos... são pessoas muitas interessantes que conviveram com ele. Falando da Dança, não temos nada escrito por Paulo Freire especificamente sobre Dança, mas, sabemos do posicionamento dele em relação à Arte, do potencial transformador da Arte. Nos primeiros círculos de cultura de alfabetização, na década de 1960, ele trazia pinturas de artistas para a discussão. Ele falava muito que não poderia existir um mundo sem ética, sem estética e sem justiça. Ele falava da beleza, da boniteza do mundo. De estarmos sempre atentos à boniteza e a beleza do mundo como sabores essenciais para nossas vidas, para nossa convivência e para a transformação do ser humano e da sociedade. Isso era muito forte nele. Então, quando eu tive o privilégio imenso de ter sido

convidada a trabalhar com o Paulo Freire na prefeitura de São Paulo, na verdade era exatamente para fazer um pouquinho dessa ponte, junto com uma equipe imensa, sobre qual seria a visão freiriana da Dança na escola. A gente foi trabalhando justamente esse processo que estamos falando aqui. Entender o ser humano como ser que cria, que escolhe, que tem vontade. Entender o ser humano como criador. Então, fomos repensar essa experiência nas práticas da Dança na escola. Na cultura “Xuxa para baixinhos”, nas coreografias prontas da festa junina nas escolas, nessas danças que são muito mais cópias que processos de criação artística. É fato que algumas vezes se copia, introjeta, mas, há todo um processo para a apropriação de repertórios. [Juliana Alves: tem aí uma ideia de utilidade também. Aprender Dança para a festa junina, para o dia das mães, não para si mesmo]. Sim, e é muito pontual também. É preciso lembrar que, em geral, essas professoras não têm formação em Dança. Mas, hoje nós estamos em outro patamar porque, se você não tem essa formação específica, pelo menos você sabe quem chamar para estar com você. Não para fazer por você, para estar com e para discutir junto. Acho que já temos referenciais de pessoas que estão fazendo trabalhos incríveis no Brasil inteiro. O que a gente foi trazendo como equipe, e eu tentando pontuar na área de Dança, era a questão do ser humano criador. Então, como mudar essa concepção de Dança na escola por uma concepção de criação, de possibilidade de inventar, de experimentar, de experienciar corpo e movimento? É muito interessante... eu sempre bati na tecla de que a gente deveria falar que se faz Dança na escola e as pessoas eram muito relutantes. Se falar em Dança é pai que não vai deixar, é igreja que não vai deixar, é criança que não vai querer, são meninos que vão se afastar. E aí vem a ideia do Paulo Freire que é de justamente problematizar. Essa é uma busca minha. Como a gente pode problematizar dançando? O corpo problematiza. A gente tem crítica corporal e não apenas verbal, no sentido filosófico. Eu gosto dos princípios propostos pela Terezinha Rios, da crítica como um olhar claro, amplo e profundo. Como é que eu danço para mim e para quem está perto de mim? como é que amplio as minhas possibilidades de experienciar a Dança? Ser crítico no corpo é ampliar suas possibilidades com danças de outras matrizes, de outros lugares. A gente tem tanto conhecimento com pesquisas mais desenvolvidas para entender o corpo, entender o movimento, as relações corporais, aprofundar os relacionamentos. Mas, é um mundo antineoliberal. O neoliberal do “vapt-vupt”, do apronta que é fim de ano, faz a festinha e vamos passar logo para outra coisa. Recebi aplausos, a minha escola foi pontuada, eu fui

promovida... Esse mundo infelizmente está invadindo a escola mesmo. Da escola pública à particular, academias, estúdios. Então, quando a gente fala de crítica, é preciso ampliar essa ideia. Como é que a gente se mantém trabalhando em uma pesquisa um pouco mais contínua nesse universo de pressão pelo ineditismo e imediatismo? Já vimos, então não vamos ver de novo. Agora pense, você como bailarina, artista, pesquisadora - que eu sei que você é - isso demanda um tempo e um espaço diferenciado. Eu fico pensando, como seria se a lógica da escola se movesse a partir das demandas e das necessidades de cada área de conhecimento? A demanda dos professores de Arte, desde sempre, é por mais tempo que uma aula de Dança com 50 minutos na qual você gastou 10 para afastar as carteiras. Como é que você faz para aprofundar, sentir, perceber, querer alguma coisa? Eu acho que um dia a gente vai conseguir sim...fazer com que a demanda do conhecer, que o conhecimento estruture a escola e nunca a escola encaixote o conhecimento. Isso demanda uma flexibilidade imensa e é disso que estamos precisando hoje... de mais flexibilidade. A pandemia veio dizendo isso...sejam flexíveis! Nós não sabemos mesmo o que vai ser amanhã. Você se lembra quando começou? A gente achou que fosse ser por uma semana. Todo mundo produzindo loucamente e uma amiga me disse: Isabel isso vai até junho. Eu disse: junho? Como assim? Não vou conseguir manter esse pique não! É preciso entender essa experiência de fato. Para mim, foi tudo muito forte. A gente costumava dizer expressões como: “o futuro a Deus pertence”, mas, mesmo que a gente não saiba o que será o dia seguinte, no fundo, no fundo, estamos tentando controlar o dia seguinte. Estamos prevendo o dia seguinte. E agora, com a pandemia, a gente sentiu que não sabe nada. Não se trata de não ter perspectivas de futuro, mas, de não determinar o futuro. A gente nunca conviveu com o luto nacional dessa forma. Temos que entender que nós estamos de luto ainda e as crianças que voltam agora para escola - você falou muito da escuta - que histórias essas crianças têm para contar desse período dentro de casa, ou fora de casa, ou apertados em casa, com comunicação, sem comunicação... São tantas histórias corporais dessa pandemia! [Juliana Alves: e os efeitos que ela já traz no corpo, o quanto a Dança poderia contribuir na escola com uma pitadinha de afeto, de corpo]. Sim, esse potencial do corpo, de conexão, em outras palavras, era o que Paulo Freire falava do potencial das relações. A relação que traz o vínculo, significado, sentido. Essa relação corporal é extremamente potente. Eu acho que, grosso modo, esses governos totalitários sabem disso. O primeiro ministério a cair no governo Temer foi o da Cultura. Existe uma caixa preta ali. Se

you are talking about the power of Art - and Dance even more so because it is corporal - of connection, of relationship, from the moment that we establish relationships, I have awareness of myself in the world. Paulo Freire talked a lot about the importance of how you insert yourself in the world. It is necessary to analyze how Dance is inserted in the world, in the relationship with others, in the relationship with the environment. This is extremely revolutionary, therefore, one cannot give up. We need to discover ways to continue in the relationship. And how to do this on the screen? Everything that we do is body, it is touch...and little by little we are finding ways to relate on the screen, not to replace that other type of presence, but, as a communication channel that is open and that can continue expanding possibilities of dialogue. For me, it is still a challenge to keep your principles, not practices, your principles on the screen. Interesting how we use many old resources when we feel in a vacuum. And now we are in another process, with many courses of improvisation, of somatic education and with many people discovering in this possibility. [Juliana Alves: I think it revealed a lot about the power of the encounter, but, when you are immersed in building knowledge of yourself, if you are alone, you do not have another way to deal with yourself and, even in an environment of encounter, it is in yourself that knowledge happens in its different forms. You have to look at yourself]. And how do we go back to working this experience in person? I have a little fear that people will close the pandemic window, and now we can take off the mask and, after agglomerating, people continue doing the same things as 2 years ago. The tendency is very big because the market is pulling people towards this. This market is inexorable and we have to do this critique. Today we have the mark of more than 600 thousand unreported deaths because people do not have a national public health policy. When will the ficha fall that yes, we have to change, yes, we have to propose other things with this learning. [Juliana Alves: the return is not a relaxation, the return is active, it is present]. And here I think we have once again to learn with children. The delight of creating. That people can be inspired a lot by them. In the impetus of doing and being present.

Juliana Alves: I have researched and I have proposed in my practice that the manuality be an invitation for children to choose what interests them in the material, on paper, in the residues of my handicraft. It is a space of practice where I think that the will has an entrance for them. When the manuality comes in this practice, I

me encontro como alguém volitiva como bailarina, alguém com uma dança volitiva e encontro também esse potencial de subjetividade dos diferentes modos de aprender. Hoje, para além de criadora, ousou pensar no artífice como aquele que cria ferramentas que antecedem as criações, como também, dialoga no invisível com as demandas da sociedade. Então, a partir de toda a sua trajetória e das suas proposições - eu acredito que você espera desdobramentos delas - caberia o termo artista-artífice-docente?

Isabel Marques: Estou aqui pensando, porque eu vejo muito o papel do artífice nas criações que são únicas. Eu vejo o artesão no fazer, no degustar. No Caleidos a gente trabalha muito com improvisação em cena e, depois que estreamos, continuamos refazendo, tricotando aos pouquinhos, incorporando elementos. E aí você tem uma sugestão que vem do público e no dia seguinte está refazendo. Então, eu me vejo muito artesã da Dança nesse sentido. As vezes eu faço coisas para 5 pessoas, as vezes uma professora faz coisas para 15 ou 20 pessoas em sala de aula. Pode ser para pequenos grupos e ser significativo. Acho que uma das grandes dificuldades da Dança contemporânea de ter patrocínio é que ela é feita justamente nessa artesanaria. Um produto que é um processo constante. Isso tem tanto a ver com a profissão da docência... Eu vejo o artífice nessa constância. É um processo constante. Um produto acontece como um contorno que se compartilha e, a partir do compartilhamento, você volta para o grande processo. Agora vejo a imagem do bordado, do tricô, das grandes artesãs, já que somos duas mulheres. Eu vejo muito isso na criação artística e vejo muito na docência. Talvez Juliana, pensando alto aqui com você, a questão do artífice seja este “entre” Arte e docência. Essa artesanaria que vai, talvez, conectar Arte e docência de alguma forma nesse fazer constante, nesse saborear. Eu me sinto muito artesã. Muito! Quando você fala de artesanato eu vou lá atrás nas corporações de ofícios da Idade Média, parece uma coisa antiga... Ao contrário, existe uma relação muito grande entre o artista contemporâneo e o artífice. [Juliana Alves: é ser humano simplesmente construindo. Para mim, tem sido até esse lugar de corpos que não existem como possibilidade de construir, com as crianças, modos de ampliar as minhas referências como docente e as referências de corpos das crianças]. Ampliar referências de corpos, de danças, esse é o nosso papel como docentes, como artistas. Não para fazer isso pelas crianças, mas, para as próprias crianças ampliarem essas referências. Voltando para o início da nossa conversa, sobre o imaginário construído, me lembrei que uma

criança na escola que queria saber o nome da Dança que nós estávamos fazendo e a gente deu o nome de Dança autoral. Num determinado momento é importante nominar ou, quando não nominamos chamamos pais, mães, pessoas da escola para dançar e entender no corpo a Dança que fazemos. É no dançar junto, no estar com, que vamos criando outras ideias de corpo e sociedade. No corpo a experiência tem outro sentido. A problematização está no corpo. A cidadania é corporal. Eu aprendi agora com um grupo de feministas espanholas o termo “cidadania”, ao invés de cidadania - que carrega marcas do patriarcado e do capitalismo - para mudar essa perspectiva do olhar, do cuidado como uma relação de experiência não apenas feminina, mas, de uma outra forma de estarmos juntos, juntas e juntas, que seria pelo cuidado e não somente pelo exercício dos direitos à cidadania. Eu fico pensando que uma das coisas que a gente mais aprendeu nessa pandemia, eu pelo menos, foi a necessidade de cuidar, cuidar do outro, cuidar de si. Como a Dança pode contribuir para essa “cidadania”? O aprendizado pessoal se dá em função desses múltiplos aprendizados, do convívio. Então, para mim, virou uma palavra-chave a “cidadania” como um contexto para se trabalhar, principalmente nesse momento em que vamos começar a nos encontrar de novo com tantos medos, ansiedades, euforias. Como podemos trabalhar no processo de criação em Dança o cuidar-se? Vamos plantar desejos e vontades para esse momento que se aproxima. Obrigada!

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022.

EIXO 2 – OUTROS TEMAS

O TRADICIONAL E O CONTEMPORÂNEO NAS DANÇAS DE SALÃO

Fernanda Goya Setubal¹

RESUMO: O presente artigo visa tornar pública e relatar as conclusões obtidas após a realização da pesquisa de iniciação científica que carregava este mesmo título e cujo objetivo era investigar os diferentes entendimentos dos termos "tradicional" e "contemporâneo" nas danças de salão. Para este fim elaborou-se um questionário online para a coleta de dados, este questionário foi organizado como entrevista estruturada, possibilitando que as significações dos termos investigados neste trabalho partissem, não apenas das referências bibliográficas lidas para a pesquisa, como também das pessoas que participam dos ambientes que compõem as danças de salão. Aqui apresenta-se, portanto, algumas referências que escrevem especificamente sobre danças de salão (DICKOW, 2020; KEIBER, 2021; LORANDI, 2019, 2020; SILVEIRA, 2018, 2021; TONIAL, 2011) em entrelaçamento com estudos voltados para a pedagogia (HOOKS, 2013) e a relação entre arte e sociedade (CANCLINI, 2003; KATZ, 2005), considerando as especificidades da dança de salão enquanto contexto social para a pesquisa.

Palavras-chave: Dança de salão; Tradicional; Contemporâneo; Ensino.

EL TRADICIONAL Y EL CONTEMPORÁNEO EN LAS DANZAS DE SALÓN

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo tornar público y relatar las conclusiones obtenidas después de la realización de la pesquisa de iniciación científica cuyo objetivo era investigar los diferentes entendimientos de los términos "tradicional" y "contemporáneo" en las danzas de salón. Para este fin se ha desarrollado un cuestionario online organizado como entrevista estructurada, permitiendo que las significaciones de los términos investigados en este trabajo partiesen no solo de las referencias bibliográficas leídas para la pesquisa, sino también de las personas que participan de los ambientes que componen las danzas de salón. Aquí se presenta, por lo tanto, algunas referencias que escriben específicamente acerca de la danza de salón (DICKOW, 2020; KEIBER, 2021; LORANDI, 2019, 2020; SILVEIRA, 2018, 2021; TONIAL, 2011) en entrelazamiento con estudios relacionados a la pedagogía (HOOKS, 2013) y la relación entre arte y sociedad (CANCLINI, 2003; KATZ, 2005), considerando las especificidades de la danza de salón como contexto social para esta investigación.

Palabras clave: Danza de salón; Tradicional; Contemporáneo; Enseñanza.

¹ Graduanda no curso de Dança, habilitação em licenciatura e bacharelado, pela Universidade do Estado do Paraná, onde desenvolveu um Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) entre 2020 e 2021. Licenciou-se em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014-2018), onde participou de projetos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Email: goya.fernanda.s@gmail.com

O presente artigo apresenta o resultado obtido após a realização da pesquisa de iniciação científica intitulada “O tradicional e o contemporâneo nas danças de salão (DS)”. Esta pesquisa foi desenvolvida através do Projeto Institucional Com Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), com apoio da Fundação Araucária e orientação do professor Dr. Giancarlo Martins (UNESPAR/Curitiba II), no período entre setembro de 2020 e setembro de 2021.

O debate sobre o tradicional e o contemporâneo nas danças de salão (DS) vem se tornando cada vez mais abrangente e complexo com o passar dos anos. Ele engloba tanto questões amplas no âmbito social, como a persistência do machismo nas estruturas de ensino destas danças, quanto questões mais pontuais e restritas às DS, como a compreensão a respeito do que é e de como se organiza a condução.

O interesse pelo tema surge dessa percepção, e é com o intuito de mapear diferentes significações atribuídas aos termos “tradicional” e “contemporâneo” nos ambientes de DS que esta pesquisa se desenvolve. Tem-se como hipótese que esta discussão fomentada pelos agentes das ditas “DS Tradicional” e “DS Contemporânea” criam um espaço de debate que amplia os limites do que se entende por DS.

Para dar embasamento a este debate, além da leitura crítico-reflexiva de estudos anteriores e da revisão bibliográfica sobre assuntos que se relacionem direta ou indiretamente com este tema, foram utilizadas as respostas dos agentes sociais das DS que responderam ao questionário desenvolvido para a presente pesquisa².

Este questionário, que recebeu respostas no período entre outubro e novembro de 2020, foi organizado como entrevista estruturada, contendo perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. Em sua primeira parte, o objetivo era entender o perfil da pessoa entrevistada, solicitando informações como nome, idade e gênero, havendo a opção de manter-se em anonimato, em seguida a pessoa teria que responder como atua/atuava nos ambientes de DS: se era professor/a, aluna/o, bolsista³ ou “outros”.

² As respostas presentes no artigo foram divulgadas mediante autorização das pessoas que responderam ao questionário. Com o fim de preservar o sigilo dos respondentes optou-se por publicar as respostas em anonimato, localizando apenas gênero e atuação no campo profissional.

³ Bolsistas de dança de salão são alunos especiais vinculados a escolas de dança ou eventos e que, como consequência de pagarem um valor reduzido pelas aulas tem a função de fechar pares com os outros alunos. Por conta disso, por vezes, estes bolsistas sabem fazer os passos como “dama” e como “cavalheiros”.

Após este primeiro momento, aquelas pessoas que se identificavam como professoras/es eram encaminhadas para uma página com perguntas sobre seu perfil, formação e atuação profissional, as danças que leciona, faixa etária das suas alunas/os e se consideravam sua prática de DS como contemporânea, tradicional ou outra, havendo a possibilidade de selecionar mais de uma opção. Ao fim destas perguntas as professoras/es tinham acesso às mesmas questões respondidas pelos outros grupos de entrevistadas.

Nesta última parte do questionário, respondida por todas, buscava-se compreender o que a respondente entende por DS, por “tradicional” e “contemporâneo”. Questionava-se, também, se a DS é um espaço machista, se é possível diferenciar uma “DS Tradicional” de uma “DS Contemporânea”, se essas danças ocorrem num mesmo ambiente, e, por último, quais as semelhanças e diferenças entre elas, com objetivo de compreender como estes termos são conceituados e percebidos.

Para o tratamento dos dados obtidos as entrevistadas foram organizadas em nove grupos, estes são: *Professoras/es de DS Tradicional*; *Professoras/es de DS Contemporânea*; *Professoras/es que consideram sua prática como “nem tradicional e nem contemporânea”*; *Professoras/es que são, ao mesmo tempo, tradicionais e contemporâneas*; *Professoras/es que preencheram o espaço “outras”*; *Alunas/os*; *Bolsistas*; *Pessoas com outras relações profissionais com as DS* e, por fim, *Praticantes e ex agentes*, que são aquelas pessoas que frequentam bailes e/ou eventos esporádicos de DS e/ou são ex trabalhadoras ou ex alunas neste campo.

Com isso, percebeu-se que existem duas importantes contradições que permeiam os entendimentos a respeito dos termos “tradicional” e “contemporâneo” nas DS. Enquanto um primeiro modo de relacionar-se com a palavra “contemporâneo” se refere, principalmente, às estruturas de ensino das DS e fomenta discussões a respeito da condução, o outro se refere aos estereótipos das DS e discute sobre estas danças quando estão presentes em contextos cênicos. Estas mesmas duas formas de relação também podem ser vistas no termo “tradicional” que pode referir-se a modos de ensino e de performatividades destas danças, mantendo as contradições identificadas ao longo da pesquisa.

Como dito anteriormente, a discussão a respeito do contemporâneo e do tradicional nas DS é ampla e, em vários momentos, se localiza no ponto de encontro entre fazer docente e criação artística. Um tema que recorrentemente aparece vinculado a este assunto é a questão do machismo. Se reconhece que

Vivemos em uma sociedade machista e não é possível desvincular as práticas sociais dos espaços da Dança, os comportamentos machistas perpassam todos os espaços, faz parte de uma construção social baseada em uma estrutura patriarcal, heteronormativa. (E 13, professora DS contemporânea, mulher)

Alinhada a esta perspectiva, entende-se as DS como um espaço social específico que, apesar de estar vinculado às estruturas mais amplas da sociedade, distingue-se por seus ambientes e pela maneira como se constituiu ao longo da história. É dizer, a

dança de salão e seus gêneros específicos, apesar de na maioria das vezes surgirem das mesmas manifestações populares que as danças sociais, estão vinculadas ao aprendizado de estruturas mais rígidas em seu processo de ensino por caracterizarem a aquisição de uma técnica específica que envolve o saber fazer de habilidades, discursos e gestos em todos os ambientes considerados como parte desse campo: aulas de dança, bailes, shows, competições, eventos e mídias sociais. (DICKOW, 2020, p. 124- 125)

Reconhecendo a importância dos espaços de ensino destas danças e que a DS como um todo apresenta “a encruzilhada de tensões de raça, classe, gênero e sexualidade presente entre seus participantes” (SILVEIRA, 2021, p. 1534) é que um dos usos do nome “DS Contemporânea”, presente em muitos artigos sobre o tema, refere-se à práticas que problematizam questões no campo dos gêneros e de suas performatividades. Estes questionamentos são levantados a partir de perspectivas feministas e propõe que nas aulas (mas também nos outros ambientes das DS) haja a descentralização do poder da figura masculina e a redistribuição deste entre os indivíduos que dançam.

Sendo assim, estas propostas de ensino, abarcadas mais recentemente pelo nome *abordagens contemporâneas das DS*, explicitam que o papel de quem conduz pode ser cumprido por qualquer pessoa, independente do gênero com o qual se identificam. Por estas vias ocorre uma desestabilização do estereótipo mais comum das DS, no qual o par

que dança é composto, sempre, por um homem que é o condutor (cavalheiro) e uma mulher que é conduzida (dama), presente ali apenas para enfeitar a dança em curso.

Primeira contradição: condução

Nos dados obtidos via questionário, entende-se que “contemporâneo” diz respeito a “Um espaço que problematiza as estruturas fechadas, que reflete o presente.” (E 22, praticante/ ex-agente DS, mulher), e o “tradicional”, por sua vez, aparece como sendo algo “Que segue conceitos pré determinados a uma tradição, algo mais antigo.” (E 42, aluno).

Estas últimas noções sobre o tradicional e o contemporâneo nas DS aproximam-se do que Canclini (2003) entende e desenvolve a partir dos conceitos de *arcaico*, *residual* e *emergente*, formulados inicialmente por Raymond Williams (1979).

O sociólogo e antropólogo argentino, Nestor Garcia Canclini, ao elaborar sua análise da relação entre patrimônio cultural e os grandes meios de comunicação, entende que o *arcaico* é aquilo que é iniciado e fixado no passado, chega ao presente por meio de representações cênicas e, por tanto, por meio de uma narrativa que o reconhece como passado e que não pretende atualizá-lo de acordo com a sociedade atual (CANCLINI, 2003), concordando com o que propõe o entrevistado 1: “Entendo tradicional como um retrato da DS em suas origem, e da sociedade da época por consequência” (E 1, professor de DS “outras”).

Já o contemporâneo relaciona-se com o *emergente* pois “designa os novos significados e valores, novas práticas e relações sociais” (CANCLINI, 2003, p. 198), explicitando a possibilidade de mudança naquilo que se entende por norma social. Além disso, esta forma de relacionar-se com o termo recorda o que propõe Agamben (2009) em seu texto “O que é o contemporâneo?”, no qual o autor lança mão de uma metáfora visual sugerindo que “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (GIORGIO, 2009, p. 62). A relação proposta pelo autor sugere que este tipo de olhar não implica em inércia ou passividade, mas sim uma atividade e uma habilidade particular para reconhecer o escuro como algo que lhe interessa e, por isso, não cessa de interpretá-lo (*ibidem*, p. 64).

No contexto das DS o debate a respeito destes termos possui um desdobramento específico que se enfoca sobre a condução. No questionário, quando perguntadas a respeito da possibilidade de diferenciar uma DS Tradicional de uma DS Contemporânea, argumentou-se que

Sim. Porque a tradicionalidade é muito limitante. Homem conduz mulher é conduzida. A composição é homem x mulher. Toda formatação que foge a essas "regras" trazidas pela historicidade das DS pode ser considerada contemporânea (E 18, professora DS Tradicional e DS Contemporânea)".

Além disso, a tradição também pode ser entendida como o lugar dos "Formatos e figuras que se dancem a dois, com condução exclusiva, ou o homem ou a mulher no 'comando' "(E 3, professora de DS Tradicional), alinhando-a não apenas com uma lógica machista, mas também designando a tradição como aquela responsável pela manutenção das figuras e passos nas DS.

A aproximação entre tradição e a formação de passos recorda o que propõe o autor Marcell Mauss (1936) em seu texto "As técnicas do corpo". Para ele as técnicas corporais são, muitas vezes, aprendidas socialmente, porém, em outras, elas são perpetuadas mediante um processo específico de ensino. Nas palavras do autor técnica é

um ato tradicional eficaz (e vejam que nisso não difere do ato mágico, religioso, simbólico). Ele precisa ser tradicional e eficaz. *Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição*. Eis em que o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral. (MAUSS, 1939, p. 407) *grifo nosso*

O autor ainda defende que estas técnicas influenciam no modo como o sujeito se relaciona com os contextos com os quais entra em contato. Nesse sentido compreender a relação entre técnica e tradição não impede que se elaborem críticas a respeito do modo como esta técnica é compreendida, uma vez que, também de acordo com este autor, quando se compreende a técnica como mera repetição mecânica ignora-se as outras esferas do ser (as psíquicas e sociais, por exemplo). No presente artigo busca-se entender o cenário das DS num contexto ampliado para além da técnica, corroborando na compreensão de qual sujeito é desenvolvido nos ambientes em que esta técnica se materializa e perpetua.

Por essas vias entende-se que a maneira quase paradoxal que estes discursos sobre condução se estruturam apresentam pistas da primeira contradição a respeito do tema de pesquisa. No primeiro argumento aqui apresentado a tradição se encontra na manutenção dos lugares do condutor e do conduzido sendo executados por um homem e uma mulher, respectivamente. Já no segundo argumento, a tradição se refere a manutenção dessa binariedade hierarquizada, independente dos gêneros das pessoas que cumprem os papéis.

As propostas de ensino generalizadas sob o nome "DS Contemporânea" convergem no objetivo de tornar as DS um contexto mais convidativo a públicos não heteronormativos e seguro para todas as mulheres. Por acreditarem que a condução, na maneira como é entendida e ensinada na maioria das aulas de dança, é uma estrutura pela qual o machismo se atualiza nas DS, é comum que estas propostas de ensino elaborem estratégias que causem instabilidades nesse conceito.

Acredita-se que

Além de restringir diferentes formas de poder ser mulher experiências diversas de masculinidades também são controladas e evitadas no interior desse ambiente social. Mesmo admitindo que o *sistema tradicional de condução* afeta diretamente a expressividade do homem na dança de salão, é necessário destacar que socialmente existe um processo subjetivo de dominação dos corpos femininos através do sistema de pensamento patriarcal. Por essa razão, as formas opressoras que agem nos corpos, além de se serem desiguais na sua manifestação, são também hierarquizadas entre cavalheiros e damas. (SILVEIRA, 2018, p. 6) *Grifos nossos*

Vale ressaltar que, neste trecho, o que é criticado e lido como tradicional não são as figuras e passos das DS, mas sim um sistema específico de condução que sustenta a hierarquia entre cavalheiros e damas, tal como propõe a entrevistada 18 (E 18, professora DS Tradicional e DS Contemporânea), citada anteriormente.

Se, por um lado esta é uma noção de condução criticada pelas propostas de ensino da DS Contemporânea, por outro lado, neste mesmo grupo de práticas que tensionam o lugar do masculino e do feminino das DS, a condução é vista como algo "que não se estabelece a partir de uma diretividade de códigos a serem respondidos ou, pior, obedecidos, mas sim a partir de um jogo intercambiável de sensações" (LORANDI; CABRAL,

2019, p. 111), desestabilizando a relação hierárquica atribuída à condução até este momento.

A discussão a respeito da condução nas DS é bastante ampla e permeia por entre outros debates, como é o caso desta pesquisa. Enquanto estes entendimentos sobre condução são temas de pesquisas artísticas e acadêmicas no campo das DS, além de servir como provocador para diferentes abordagens de ensino destas danças, os termos “tradicional” e “contemporâneo” seguem carregando suas contradições.

Segunda contradição: estereótipo

Uma outra narrativa acerca destes termos nos apresenta a segunda contradição identificada ao longo da pesquisa. Neste discurso relaciona-se os termos investigados com as DS quando apresentadas no palco, abrindo uma discussão a respeito dos estereótipos destas danças.

Em 2012, um dos maiores festivais de dança de Santa Catarina, o Prêmio Desterro, tentou instaurar a categoria *Dança de Salão Contemporânea*, para ‘atender’ às pessoas que reclamavam da heterogeneidade, e novidades, nas composições classificadas para competir no gênero DS. A categoria original passou a se chamar *Dança de Salão Tradicional*, a nova ficou então conhecida como DS contemporânea. Mas ambos os termos repeliram muitos grupos na sequência; no meu caso, especificamente, por me sentir incômodo com a separação e engendro, parei de participar. Aos poucos, ambas as categorias foram deixando de ter inscritas(os), até serem excluídas do festival. (LORANDI, 2020, p. 45)

Sendo assim, aqui a “DS Contemporânea” passa a ser entendida como a negação, a desconstrução da “DS Tradicional”, além disso, estes termos começam a ser usados para designar estilos e formas de se dançar as DS, trazendo à tona questões referentes às figuras e códigos destas danças. Tem-se, portanto, um cenário confuso, com nomes iguais que referenciam ações diferentes. O trecho a seguir apresenta um dos possíveis surgimentos do nome “DS Contemporânea” para referir-se aos estereótipos destes “estilos” de DS.

Reside aí um dos grandes problemas atuais: deixar claro para o público, para os praticantes e para os profissionais, a grande diferença entre as danças sociais de salão e as mesmas quando levadas para o palco. Neste último caso, fica até difícil denominá-la, pois é extremamente incoerente chamar de dança de salão o que está num outro espaço e já adquiriu uma linguagem com características bem peculiares para estar no palco como produto artístico. Acredito que uma nova denominação deva surgir, deixando clara a separação entre as danças que são praticadas no baile e as de apresentação. (...) Já há críticos e profissionais de dança que dizem que o que a Mimulus Cia de Dança faz é uma “dança de salão contemporânea”. (MESQUITA, 2012, p. 10)

Um outro conflito surge a respeito da separação entre o momento do baile e da cena, Tonial (2011) nos explica que o primeiro é "voltado por mesas e cadeiras, em suma pelas pessoas que hora são espectadoras, horas entram na pista e são objetos de observação durante a dança" (TONIAL, 2011, p. 28) e ressalta que “o olhar do terceiro passa a ser um ponto que dialoga com os dançarinos que estão em casal no salão” (*ibidem*, p. 28), desta maneira, passa-se a entender que o salão de baile por vezes se configura como um espaço cênico, “o local não somente para dançar, mas também para assistir a dança dos outros” (*ibidem*, p. 30).

A distância entre estes dois momentos (palco e baile) não é explícita agora e nem foi no passado, visto que “o espaço para o baile coincidia com o espaço cênico onde a corte assistia as apresentações do que era, ao mesmo tempo, o embrião da dança clássica e das danças sociais e de salão” (MESQUITA, 2012, p. 2), mais recentemente e em contexto nacional:

A maneira como eram feitas as apresentações era completamente diferente nas décadas de 80 e 90, nas gafieiras e mesmo na maior parte das festas das escolas que começavam a surgir. Os bailes eram interrompidos em um determinado momento para que os professores, “mestres” e “rainhas da gafieira” fizessem seus “shows” (MESQUITA, 2012, p. 4)

O baile, por tanto, é o local da prática daquilo que se aprende nas aulas, da diversão e da criatividade, mas também é o lugar de mostrar-se e de ser visto. É no baile que os diferentes entendimentos sobre o “tradicional” e o “contemporâneo” dividem espaço sem muitos conflitos, é também onde fica explícita a indissociabilidade entre os espaços de ensino das DS e os aspectos performativos destas danças.

Como visto anteriormente, uma parte do discurso da/sobre a DS Contemporânea reconhece a condução como uma relação hierárquica entre homens e mulheres. Por conta da maneira como a condução em DS é predominantemente ensinada, este par se transforma no binário cavalheiro/dama, reafirmando uma lógica bastante machista e patriarcal que coloca a mulher (dama) em posição de subserviência em relação ao homem (cavalheiro).

É compreensível, portanto, que se reconheça como contemporâneo tudo aquilo que escapa do estereótipo comum das DS. O termo “DS Contemporânea”, quando utilizado para referenciar processos educacionais nas DS, carrega um posicionamento que se opõe à manutenção de lógicas machistas nos diversos ambientes destas danças. Se reconhece que

existe um atraso absurdo no olhar em relação ao feminino, que limita, padroniza e exclui. A questão da falta de paridade profissional também é latente, com mulheres recebendo menos e com um esforço muito maior para conquistar seu espaço. A objetificação da mulher no ponto de chegarmos a inúmeros casos de abuso moral e sexual nos ambientes da dança de salão. (E 15, professora DS nem tradicional/ nem contemporânea).

A partir disso, cada professor/a elabora sua estratégia de ensino para lidar com os problemas consequentes do machismo nas DS. Neste sentido, “DS Contemporânea” é o nome de uma série de propostas educacionais e métodos de ensino que se alinham com os processos *emergentes* da sociedade. De acordo com Raymond Williams (1979), nestes processos, “o que temos de observar é, com efeito, uma emergência preliminar, atuante e pressionante, mas ainda não perfeitamente articulado, e não o aparecimento evidente que pode ser identificado com maior confiança” (WILLIAMS, 1979, p. 129).

Portanto, acredita-se que mais relevantes que os nomes, métodos e técnicas, é o reconhecimento de que

o ensino das danças de salão deve, também, ser entendido como um ambiente educacional importante na formação de cidadãos e cidadãs de qualquer faixa etária, pois promove, dependendo dos métodos e entendimentos sobre os protocolos e condutas, o respeito no âmbito das relações interpessoais, a integração de múltiplas linguagens e áreas de aprendizagem como a cinestésica, a auditiva e a visual. (KEIBER, 2021, p. 39)

Neste sentido, é necessário considerar a indissociabilidade entre as DS e as outras instâncias da sociedade, bem como, o importante papel que professoras/es e outros profissionais desta área cumprem nos diferentes ambientes de DS. Além disso entende-se que as academias e aulas de DS, por se constituem como um espaço de ensino não-formal, ocupam um lugar importante para a formação sociocultural do indivíduo além de contribuir para a construção da própria comunidade como um todo.

A respeito da distância comum entre o as esferas profissionais e a vida como um todo, bell hooks argumenta que

sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo (...) reforça a separação dualista entre o público e o privado, estimulando os professores a alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais (HOOKS, 2013, p. 29)

A integridade de professoras/es é uma questão muito relevante para esta professora e pesquisadora da educação. Por este motivo bell hooks propõe uma *pedagogia engajada* que dê “ênfase ao bem estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de *autoatualização* que promova o seu próprio bem estar” (*ibidem*, p. 28). De acordo com a autora,

os professores que abraçam o desafio da *autoatualização* serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam seus alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentam sua capacidade de viver profunda e plenamente (*ibidem*, p. 36)

Acredita-se que encarar a sala de aula com tal postura permite a elaboração de um ambiente de trabalho mais acolhedor para as questões que emergem como interesse de professoras e alunas ao longo da execução do trabalho docente.

Ainda a respeito da integridade das profissionais e alunas/os nas DS, vale recordar que as aulas de dança, bailes, shows, competições, eventos e mídias sociais são espaços (DICKOW, 2020) de representação e ensino-aprendizagem deste complexo campo chamado DS, eles colaboram na formação do imaginário a respeito do que é o do que podem ser as DS. Pode se dizer, por tanto, que a DS, quando em espaço cênico (seja o baile ou o palco), não está completamente dissociada dos processos de ensino destas mesmas danças.

Se o baile é o lugar do improviso, da prática e da criatividade, e onde a DS Contemporânea é identificada, por alguns, justamente pela ruptura das figuras e do estereótipo mais comum nas/das DS, o mesmo termo, quando se refere a DS apresentada no espaço consagrado da cena (o palco), parece não carregar esta preocupação com relação às performatividades de gênero. A isso se direciona a crítica de Helena Katz, que finaliza um longo elogio sobre o espetáculo *Por um triz*, da Cia. Mimulus

O Duo de Jomar com Juliana Macedo, ao som de Chopin, tem a consistência daquele tipo de momento que ilumina caminhos e aponta para o que pode desdobrar a partir daquilo que já existe. No seu fluxo de novos encadeamentos, quem sabe venha a repensar o papel masculino na sua dança, ainda aprisionado em um entendimento típico de um tempo que não mais corresponde ao Mimulus de *Por um fio*. (KATZ, 2010, n/p)

Esta importante pesquisadora em dança propõe, já há bastante tempo, que “não se pode falar de dança brasileira sem montar a conexão entre dança, colonialismo, classe e opressão social, exploração econômica e a lógica do capitalismo” (KATZ, 2005, n/p), nesta lista deve-se incluir, também, as relações de gênero, em especial nas DS, onde o machismo segue tão latente.

Conclusão

Ampliar as possibilidades de ensino e representações destas danças, inevitavelmente, mobiliza os limites do que se entende por DS, e possibilita que elas sigam em sociedade como prática *residual*, pois “formou-se no passado, mas ainda se encontra em atividade dentro dos processos culturais” (CANCLINI, 2003, p. 198), diferente do *arcaico* que não pretende atualizações.

Enquanto isso, o tradicional nas DS aparece, ora vinculado às figuras durante a dança, prezando por movimentos mais consolidados nessas práticas e indo de encontro a formação e manutenção de um dado repertório de passos em DS, ora como sinônimo do machismo presente neste contexto, quando se pauta no argumento moral de que a DS só

pode ser feita entre um par composto por um homem e uma mulher, com ele conduzindo e ela sendo conduzida.

Este argumento moral se apoia em *uma* historicidade das DS para ganhar base, neste processo se organiza uma narrativa *arcaizante* sobre as DS que, além de não pretender nenhuma atualização nestas práticas, a afasta do tempo presente. Fazer o que propõe Helena Katz e atentar o olhar para como as DS se organizaram (e se organizam) na sociedade nos permite olhar para o escuro, como sugere Agamben e, com isso, conhecer outras perspectivas a respeito destas danças. Talvez este seja um caminho para escapar dos atuais dualismos presentes neste campo.

A discussão que surge a partir e por conta desse dualismo é potencializada e sustentada por vários profissionais das DS já a alguns anos. Com o debate, o entendimento sobre o que são as danças de salão foi se alterando nos seus vários espaços de ocorrência. Desdobram-se disso estudos não apenas sobre os processos de ensino destas danças, como também criações artísticas e acadêmicas sobre o palco, o baile e a condução, tornando a complexidade presente neste campo cada vez mais explícita e permitindo a construção de novos saberes na/com as danças de salão.

Referências

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 2003.

DICKOW, K. M. C. Capital corporal: um estudo sobre a relação entre corpo e gênero na dança de salão a partir de uma perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. **Educação, arte e inclusão**. Santa Catarina, v. 16, n. 2, p. 122-141, 2020/04.

GIORGIO, Agamben. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**, Argos, Chapecó, 2009.

KATZ, H. Corpos que bordam nas linhas de Bispo. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 6 abril 2010, Caderno 2.

_____. Dançar no Brasil: vistos de entrada, mestiçagem e controle de passaportes, 2005.

KEIBER, T. A. A autonomia da mulher que dança a dois para a atuação nas relações sociais e de ensino. **O Mosaico**. Paraná, edição especial, n. 21, p. 37 - 56, 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LORANDI, R. M.; CABRAL, B. S; Condução e danças de salão: Condução e corporificação. **Interfaces Brasil/Canadá**. Florianópolis/ Pelotas/ São Paulo, v. 19, n. 1, p. 104 - 120, 2019.

LORANDI, R. M. **Condução em formação nas danças de salão**. 112 p. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Centro de Artes, Universidade Estadual de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

MAUSS, M., "Les techniques du corps", **Journal de Psychologie**, XXXII, ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. (Trad. Bras. Paulo Neves. São Paulo, Cosac Naify, 2003)

MESQUITA, J. Transposição da linguagem coreográfica dos salões para os palcos. **Mimulus Cia de Dança**. Disponível em <https://mimulusciadanca.wordpress.com/2012/04/05/transposicao-da-linguagem-coreografica/>. Acesso em 09/09/2021.

SILVEIRA, P. de V. Pela urgência do fim da boa dama - os papéis de gênero na dança de salão. In: CONGRESSO DA ABRACE, 10., 2018. **Anais...** Rio de Janeiro, 2018. p. 1-18.

SILVEIRA, P. de V. Os bailes de dança de salão contemporâneos e queer: criações coletivas de modos de existência rebelde. in: CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – 2ª Edição Virtual, 6, 2021. **Anais...** Salvador, 2021. p. 1531- 1545.

TONIAL, T. **Dança de salão e o lazer na sociedade contemporânea: um estudo sobre academias de Belo Horizonte**. 164 p. Dissertação (Mestrado em Lazer) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

WILLIAMS, R. Dominante, residual e emergente. In: _____. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 124-130.

Recebido em 02/01/2022.

Aceito em 15/05/2022.

A FREQUÊNCIA EM MUSEUS DE ARTE POR ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS E O PODER SIMBÓLICO

Jade Katchiri Brusco Gomes¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo identificar como a frequência em museus de arte aprimora a formação artística e cultural do(a) estudante da Licenciatura em Artes Visuais e amplia, contribui e determina suas relações no campo artístico e fora dele. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o sistema simbólico e o campo artístico, baseada principalmente na teoria de Pierre Bourdieu. Posteriormente foi realizada uma pesquisa de campo com dois grupos focais formados por estudantes do quarto ano de Licenciatura em Artes Visuais. A partir das informações levantadas nas discussões, buscou-se identificar e compreender os conceitos de Pierre Bourdieu, tais como campo, *habitus*, capital cultural, capital simbólico, capital social, e especialmente o poder simbólico, no que consiste o campo artístico. Os resultados encontrados, em parte, confirmam a teoria do autor sobre o poder simbólico.

Palavras chave: Arte; frequência em museus de arte; poder simbólico.

ATTENDANCE IN ART MUSEUMS BY GRADUATE STUDENTS IN VISUAL ARTS AND THE SYMBOLIC POWER

ABSTRACT: This article has the purpose of identifying how the attendance at art museums improves the artistic and cultural knowledge of the Visual Arts' undergraduate student, and how it expands and determines their relations in the artistic field and outside of it. To achieve our goal, a bibliographic research was carried out on the symbolic system and the artistic field based on Pierre Bourdieu's theory, followed by a field research with two groups of 4th year undergraduate students of Visual Arts. With the information gathered from the discussions, the research sought to identify and understand the theories of Pierre Bourdieu, such as field, habitus, cultural capital, symbolic capital and the artistic camp. The main results, in part, confirm the author's theory about the symbolic power.

Keywords: Art; frequency in art museums; symbolic power.

¹ Mestranda em Artes pela Faculdade de Artes do Paraná, pós-graduada em Museus, Galerias e Arquivos pela Universidade Positivo e graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Artes do Paraná. Atua como pesquisadora e atelierista/professora de artes para crianças, inspirada na abordagem Reggio Emilia. Contato: jade.katchiri@gmail.com

1. Introdução

Este artigo tem como tema a frequência em museus de arte por estudantes de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná, campus de Curitiba II, visando compreender como esta experiência aprimora a formação artística e cultural, contribui e determina suas relações no campo artístico e fora dele.

A pesquisa está baseada nos conceitos de Pierre Bourdieu² que explicam a força do poder simbólico no campo artístico e nas relações que o permeiam. A pesquisa traz na sua sustentação outros conceitos também estabelecidos pelo teórico no que se refere ao universo simbólico da arte, tais como *habitus*, campo, capital cultural, capital social e capital econômico. Essas concepções explicam as possíveis relações do indivíduo com o museu de arte, essencialmente no que diz respeito à sua condição de classe.

A pesquisa de campo foi realizada a partir da técnica de discussão em grupo focal, que consiste em uma pesquisa de cunho social que funciona a partir de perguntas e respostas nas quais os(as) participantes podem trazer suas ideias e opiniões. As respostas e percepções desses participantes foram analisadas de forma a identificar os conceitos previamente estudados. Foram organizados dois grupos focais formados por estudantes do quarto ano da Licenciatura em Artes Visuais do Campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná (FAP) da Unespar, um grupo formado pela turma da noite e outro com a turma da manhã. Os(as) participantes dos grupos foram direcionados a refletir e a discutir sobre suas experiências como visitantes de museus de arte, desde o período anterior ao início da graduação até a atualidade. A partir das informações levantadas nas discussões, buscou-se identificar e compreender os conceitos de Pierre Bourdieu, tais como campo, *habitus*, capital cultural, capital simbólico, capital social, e especialmente o poder simbólico, no que consiste o campo artístico. Os resultados encontrados, em parte, confirmam a teoria de Pierre Bourdieu sobre o poder simbólico.

A partir da observação das discussões, notou-se consideráveis diferenças no que diz respeito à frequência em museus de arte dentro do grupo estudado, que serão detalhados nas divisões subsequentes.

² Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um sociólogo francês, que desenvolveu sua pesquisa em torno da questão da dominação. Suas obras discutem temas como a educação, a cultura, arte, política, entre outros.

O artigo está dividido em quatro partes. A primeira trata dos museus de arte, sua elitização e seu acesso. A segunda apresenta as categorias de análise de Pierre Bourdieu, fundamentais para essa pesquisa. A terceira seção apresenta a pesquisa de campo, o levantamento e descrição dos dados. E por fim, na quarta seção, são analisados os dados levantados a partir das categorias de análise, baseadas nos conceitos que fundamentam o Sistema Simbólico.

2. A arte e os museus de arte: da elitização ao acesso

Uma obra de arte não chega a sê-lo se não é recebida [como tal].

Nestor García Canclini

No senso comum, a arte é vista como autônoma e que acontece alheia ao contexto histórico, como se fosse diferente de todos os demais objetos da vida social. Neste contexto, o(a) artista é endeusado(a) e o processo artístico é mistificado. A respeito, Nestor Garcia Canclini (1982) afirma que:

Supõe-se que as obras de arte transcendem as transformações históricas e as diferenças culturais, e 'por isso, estão sempre disponíveis para serem desfrutadas – como “uma linguagem sem fronteiras” – por homens de qualquer época, nação ou classe social (CANCLINI, 1982, p.8).

A obra de arte, para cumprir sua função, passará por um juízo estético e por condições históricas que considere sua produção e percepção enquanto objeto artístico. Essa função pode ser determinada através de seu valor, seja estético, social ou histórico. Entretanto, a arte para ser aceita como tal, precisa cumprir um determinado papel social. Esse sentido da obra de arte muitas vezes, serve para perpetuar um caráter autoritário, que reforça a ideia de um(a) espectador(a) passivo(a) que deve aceitar e consumir o que lhe for entregue.

Segundo Canclini (1982), uma partitura não é necessariamente uma grande obra musical ou um DVD não é uma grande obra cinematográfica, para tanto é necessário que se fundamentem nesses materiais as condições que as façam cumprir suas funções para serem determinadas como “obra de arte”. Não obstante, o(a) artista – criador(a) em um sentido quase que endeusado; reforça ainda mais a estrutura opressora de uma sociedade dividida em classes, aqui, separando a classe dos(as) artistas intelectuais de seu público consumidor.

Essa condição estrutural da obra de arte vem se modificando com o passar dos anos, principalmente com a criação de obras de arte interativas, que permitem o toque e a manipulação do(a) espectador(a), e este deixa de lado sua participação contemplativa para dar lugar a uma participação ativa. *Happenings, ready-mades*, todas essas expressões da arte moderna e contemporânea trouxeram um novo estado de contemplação da obra, e, portanto, uma nova função da obra de arte para o espectador (CANCLINI, 1982). Contudo, vale ressaltar que a arte ainda é elitizada e está longe de ter o seu acesso democrático.

De acordo com Canclini (1982), são três os critérios para se atribuir uma função a obra de arte: 1) deve atingir o maior número possível de consumidores (muito além das elites); 2) deve oferecer a esses consumidores a possibilidade de torná-los produtores de arte; e 3) dar capacidade de ampliar sua cultura e dar consciência a sua possibilidade de criação. Para atingir esses objetivos, a obra de arte tal como é conhecida, precisaria perder seu caráter elitista e atingir gradativamente todas as camadas sociais. “Enquanto não forem abolidas as diferenças de classe, não se poderá eliminar a distância entre os donos dos meios de produção artística e os consumidores” (CANCLINI, 1982, p. 44).

Neste sentido, Canclini (1982, p. 42) destaca que:

A distância entre os padrões estéticos elitistas e a competência artística entre as classes média e baixa expressa – e reafirma – a separação entre as classes sociais. As classes altas tem o monopólio do “bom gosto” porque dispõem de tempo para cultivá-lo, e por sua vez, o domínio dos códigos estéticos.

De igual modo, Louis Porcher (1977, p. 17) argumenta que o bom gosto e o julgamento estético algumas vezes não são fundamentados, e “[...] aparecem, portanto, inevitavelmente, como dogmáticos; assim sendo, eles geram e perpetuam o dogmatismo estético e a ideia de que a arte é uma atividade governada por uma autoridade que decorre do mistério”.

Na linguagem da pedagogia habitual da estética, a categoria privilegiada é aquela, misteriosa, do gosto, que se confunde frequentemente com o ‘bom gosto’, qualidade que funciona tanto no domínio das convivências sociais como no terreno da arte. Esta semelhança de terminologia joga, aliás, uma luz peculiar sobre o verdadeiro status social da arte e, portanto, sobre a função exercida por um educador artístico que tenha adotado tais princípios. Definir cultura estética pelo gosto equivale de saída, a endossar as discriminações sociais (PORCHER, 1977, p. 18.)

Essa noção do “bom gosto” a qual Porcher cita, trata de uma arte mística, aquela que só os que são dotados de grande saber artístico podem compreender. Esse juízo estético de gosto influencia aqueles que supostamente entendem de arte, possuem o bom gosto, e, portanto, exercem um poder simbólico sobre os que supostamente não entendem, ou entendem menos. Aqueles que não dispõem desse conhecimento necessário não estão aptos a entender uma obra de arte dentro de um museu, pois não está ao seu alcance.

O autor afirma que “fazer da arte uma atividade irracional e misteriosamente inspirada equivale inevitavelmente a ratificar e reforçar uma certa estrutura social” (PORCHER, 1977, p. 15). De certa forma, manter essa ideia mistificada da arte condiciona a manter um afastamento entre as classes sociais.

Canclini (1982) faz três diferentes classificações para as artes: a arte das elites, arte para as massas e a arte popular. Esses sentidos para arte dependem de sua produção, distribuição e consumo, de acordo com seu valor estético e acessibilidade, além dos outros critérios atribuídos acima. Sendo assim: a arte elitista é originária das classes sociais mais elevadas, indo de acordo ao momento de produção da obra. A ideia do gesto criador, do(a) artista como criador(a) da obra traz um sentido mais conceitual à obra de arte, sendo de pouco interesse a sua distribuição para outras camadas da sociedade. A arte dita como arte para as massas é aquela de mais livre acesso, tendo como ideia sua distribuição e interessando atingir maior número de público, porém com uma função comercial, distribuída pela classe dominante. Por fim, a arte popular é aquela proveniente da classe trabalhadora, colocando em pauta um consumo por apreciação do objeto artístico.

Para essa distinção é preciso considerar que as três classificações funcionam somente se estiverem em conjunto, não podendo atuar separadamente. Não existiria uma arte para as massas se não houvesse também uma arte elitista. Ou seja, estes três conceitos só podem atuar unidos, de forma que um complemente o outro.

A arte que se coloca ao público dentro da instituição museológica provém de uma cultura elitizada, cumprindo a função de se mostrar a um determinado público e ser acessível e compreensível somente a esse público. Quando Bourdieu afirma que “a cultura que une é também a cultura que separa” (2003, p. 10), é possível relacionar as três classificações da arte propostas por Canclini; no sentido de que a cultura está presente em todas as esferas da

população, porém ainda assim é atribuída em classificações que afastam determinadas classes sociais de certas esferas da arte, como o museu.

3. Os conceitos do sistema simbólico de Pierre Bourdieu e o campo artístico

As formas de se compreender e analisar as artes visuais, e, portanto, ter acesso à instituição museu de Arte, é passível de uma análise do que Bourdieu irá definir como o capital cultural, capital social, capital simbólico e, enfim, o poder simbólico, todos esses conceitos provenientes de uma opressão que separa a Arte das diferentes classes sociais.

Para o teórico, não existe a separação entre indivíduo e sociedade, pois estes se constituem em uma só relação. O *habitus* é a mediação que estrutura o indivíduo, a forma com a qual este se percebe na sociedade e reage a ela. É formado por uma leitura da sociedade a partir da visão dos seus indivíduos. Sendo assim: “O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital, *habitus*, *a hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim o de um agente em ação.” (BOURDIEU, 2003, p. 61).

O campo determina a situação e as condições com as quais cada indivíduo toma sua posição. O autor defende que o campo é o espaço em que as relações entre os indivíduos de uma mesma sociedade ocorrem, sendo estes espaços que possuem suas próprias leis que as regem, ou seja, grupos e estruturas sociais. Em cada esfera da sociedade há um determinado campo que atua de uma forma diferente, tendo como exemplo as universidades, igrejas e outros; e espaços sociais e culturais, como nesse caso, o museu.

Cada esfera desse campo se relaciona com uma forma diferente de capital, que interatuam entre si. O autor define como sendo três: capital cultural, capital social e capital simbólico (BOURDIEU, 1982; 1998; 2003).

Bourdieu (1998) considera que o atual sistema escolar trata a escola como libertadora, como se todos os(as) estudantes estivessem num mesmo nível de instrução social, e por conta disso, tendessem a se desenvolver através do próprio mérito já que as chances seriam iguais para todos. No entanto, é justamente o contrário: a escola se torna um dos fatores da conservação social. A ideia de meritocracia traz um peso social, pois força um entendimento de que, na escola, os(as) alunos(as) de realidades sociais extremamente diferentes conseguirão obter os mesmos resultados, dependendo somente de seu esforço para atingi-lo. Essas oportunidades de acesso, no entanto, se dão por uma seleção direta ou

indireta, e essa diferença entre as classes sociais no acesso à educação aponta para a definição do *capital cultural*.

Quando se fala em cultura, afirma-se também a respeito do conhecimento que a escola é capaz de reproduzir. Bourdieu (1998), através de sua análise, demonstra que quanto mais elevada a formação e classe social dos(as) familiares dos alunos(as), maior também é o “nível cultural” desses familiares e conseqüentemente de seus filhos(as). Ou seja, o nível cultural dos(as) alunos(as) cresce à medida que seus familiares têm maior formação, maior renda e conseqüentemente maior acesso aos meios de cultura.

Assim, em virtude da lentidão do processo de aculturação, diferenças sutis ligadas às antiguidades do acesso à cultura continuam a separar indivíduos aparentemente iguais quanto ao êxito social e mesmo êxito escolar. A nobreza cultural também tem seus graus de descendências. (BOURDIEU, 1998, p. 47).

Bourdieu (1998) defende que o capital cultural pode ser compreendido – entre outras formas – mediante o conhecimento do mundo universitário, sendo este atingido em sua maioria pelas classes com maior poder aquisitivo já que estas têm maiores condições financeiras para poder ingressar seus familiares em uma universidade.

Quanto aos espaços artísticos, o autor pontua que: “O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos.” (BOURDIEU, 1997, p. 50). O acesso aos meios de cultura estão relacionadas as condições financeiras e a classe social em que aquele indivíduo se localiza. Na universidade, em especial em uma faculdade de Artes, como é o objeto de estudo desta pesquisa, percebe-se essa diferença através de alguns fatores, como por exemplo o turno em que o(a) estudante está matriculado, se este(a) estudante trabalha ou não, mora sozinho(a) ou com a família, bem como, sua renda. Uma pessoa oriunda de uma classe social mais abastada terá, conseqüentemente, um acesso maior aos meios culturais, já que terá um maior contato com as artes desde antes de sua formação universitária, portanto, terá mais capital cultural.

Todavia, um(a) estudante, por estar no período da manhã ou por não trabalhar, não significa que terá todo o acesso aos meios culturais que um curso universitário exige. A inserção na busca por um capital cultural elevado (se este não existia antes da graduação) é exigido quase que integralmente pela Universidade, e, conforme os relatos de estudantes que

participaram do grupo focal, a visitação em museus de arte torna-se também uma obrigação para a sua formação.

A escola, ao alimentar uma ideia inexistente de igualdade entre os(as) estudantes, está perpetuando para uma ilusão da ideia de ascensão social por parte dos alunos e seus familiares. Quando se trata de cultura, o indivíduo acaba por não se sentir acolhido em determinados locais por não possuir o capital cultural necessário para se fazer presente. Essa é uma das principais razões que leva muitos(as) estudantes a ingressarem em um curso de Artes Visuais sem nunca (ou raramente) terem frequentado museus e outros espaços artísticos: querem adquirir este capital cultural por meio dos estudos, para além da influência familiar.

Neste sentido, Bourdieu (1998, p. 66) explica que:

Por um lado, e a ação dos meios modernos de comunicação, por outro, determinariam a pesquisa científica mostra que o acesso às obras culturais permanece como privilégio das classes cultivadas. Assim, por exemplo, a frequência a museus (que – como se sabe – está fortemente ligada a todos os outros tipos de práticas culturais, assistência a concertos ou frequência a teatros) depende estreitamente do nível de instrução.

Os resultados da pesquisa de grupo focal concluem que estudantes da graduação em Artes Visuais muitas vezes adquirem um hábito de frequência aos museus de Arte somente durante sua graduação. O capital cultural é fortemente ligado a essa prática, pois compreende-se que quanto mais alta é a classe social ou o grau de instrução do indivíduo, maior pode ser esse costume de frequentar museus e espaços artísticos, que de praxe, já não são o maior local de interesse dos brasileiros (Fecomércio/RJ, 2016). Na prática, percebe-se então que a universidade, ao ampliar o pensamento crítico, traz também um aumento do capital cultural para os estudantes, que passam a adquirir aos poucos o hábito da frequência e ocupação de espaços artísticos, em especial, o Museu.

O indivíduo que acumula capital cultural é contemplado com o capital social, facilitando relações interpessoais, ampliando rede de contatos e de relacionamentos que o indivíduo adquire ao longo da vida. O capital social é mais amplo que o capital cultural, entretanto, quando se trata do campo da arte, este segundo garante entrada nas redes de contato e de relacionamento do meio artístico, somando assim o capital social. Portanto, um estudante universitário de artes visuais, ao longo do curso pode adquirir capital cultural e com

isso, acessar as redes de sociabilidade do campo da arte. Este acesso lhe garante maior capital social.

Deste modo, o capital social está associado a não só o capital cultural, como também ao econômico e simbólico.

O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 1998, p. 75).

O capital social é um conjunto de redes previamente institucionalizadas que se vinculam a um determinado grupo. Essas redes não se tornam irredutíveis pela localização geográfica ou econômica-social do grupo porque sua perpetuação não ocorre a partir dessas funções, mas sim a partir das outras formas de capital daquele indivíduo ou de determinado grupo visando sempre algo rentável, que segundo Bourdieu (1997, p. 76) é “necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos”.

Assim como no capital cultural, o capital social também traz uma relação com a renda financeira, pois esta rede de relacionamentos tende a crescer em proporção as classes sociais mais elevadas. Na arte isso é bastante perceptível, pois as instituições de arte e o estudo das Artes Visuais em si por muitos anos foi um meio de acesso apenas das elites. Embora nas últimas décadas esteja ocorrendo um processo de democratização dos espaços artísticos, por meio da ampliação do público, essa elitização ainda permanece – é muito mais fácil um(a) artista se inserir no mercado tendo uma maior rede de contatos e indicações do que um(a) artista que não tem grandes contatos nesse meio.

Já o capital simbólico está associado ao *status* ou fama, relacionado a um determinado *habitus* de um determinado campo, atuando de forma independente ou não na sociedade. De forma geral, é como uma medida de prestígio perante a sociedade um dado campo, permitindo a este indivíduo uma posição de destaque. Em um museu, por exemplo, o(a) artista prestigiado por uma exposição que causa uma forte impressão no meio social, ganhará capital social, sobretudo capital simbólico.

O capital simbólico está associado ao capital cultural e/ou capital social. Ou seja, quem possui maior capital simbólico, maior prestígio, por consequência deverá possuir também maior capital social e/ou capital cultural.

Os três capitais definidos por ele compõem o sistema simbólico, conferem ao indivíduo um poder simbólico, que é “exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2003, p. 7-8). Ou seja, é através dos sistemas simbólicos que o poder simbólico se manifesta.

O poder simbólico é um instrumento de dominação, que é exercido de forma invisível, tendo sua existência pouco notada de maneira individual, mas que gera fortes impactos dentro da estrutura social como um todo.

Bourdieu (2003) atribui a ideia de que o poder simbólico é aquele que molda a realidade conforme uma ordem que ele chama de ordem *gnoseológica*. Ela deve estabelecer os parâmetros de uma homogeneidade que torna possível a coexistência entre indivíduos de diferentes classes sociais.

Este efeito ideológico, produ-lo a cultura dominante, dissimulando a função de divisão da função de comunicação: a cultura que une (intermediário da comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 2003, p. 10-11).

Como cita o autor, a cultura que une é também a cultura que separa. Pensando desta forma, o museu pode vir a comprimir esses dois papéis: ao unir, está agindo como instrumento de disseminação da arte para a população. Ao separar, cria uma barreira que permite que apenas uma parte elitista da população tenha acesso, pois dispõe do capital cultural necessário para estar presente. A ação da violência simbólica nesse caso vem ao permitir, direta ou indiretamente, o acesso à instituições de arte somente a uma parte da população, enquanto a outra coloca-se à deriva sem dispor das condições de capital cultural, capital social e/ou capital simbólico para se aproximar das artes e adquirir o hábito de visitação ao museu.

Os autores aqui mencionados – Canclini (1982), Porcher (1997) e Bourdieu (1982, 1998, 2003) – tratam de ideias semelhantes, sob a mesma perspectiva, mas que são expressas de maneira diferentes. Enquanto Bourdieu relaciona o campo artístico como instrumento de domina o através do poder simbólico, Canclini define a arte através de um papel social que

precisa ser cumprido, mas que ainda assim traz classificações que rompem com a ideia de uma união das classes sociais. Pelo contrário, ao invés de unir, transforma em classificações (a arte para elites, arte para massas e artes populares) que se reforçam através do poder simbólico que manifestam uma para a outra. Porcher também trata da separação social da arte, compreendendo que o juízo estético do “bom gosto” do qual apenas uma parte da população tem, bem como a noção da arte misteriosa/mística apenas reforça essa segregação e impede que outras classes que não as ditas intelectuais possam adentrar ao mundo da arte. A partir de Bourdieu, essas considerações nos levam ao capital cultural: quanto maior o capital que aquele grupo de pessoas tem, maior será também o poder simbólico que irá exercer sobre outros grupos.

4. A frequência em museus de arte por estudantes de Licenciatura em Artes Visuais: a pesquisa de campo

Segundo Yin (2010, p. 125) “os grupos são ‘focados’ porque você reuniu indivíduos que anteriormente tiveram alguma experiência comum, ou presumivelmente compartilham algumas opiniões comuns”.

De acordo com o autor (Yin, 2010), um dilema óbvio do grupo focal “comparado com entrevistar indivíduos é o ganho em eficiência (falar com diversas pessoas ao mesmo tempo), mas uma perda em profundidade (obter menos informações de qualquer participante)”. No contexto desta pesquisa, a metodologia aplicada admite a afirmação de Yin (2010), de modo que as perdas foram inferiores aos ganhos, não só na questão da eficiência, como também que em grupos de afinidade, nesse caso uma turma de um curso universitário, o grupo acaba sentindo-se mais à vontade para expressar suas opiniões e dilemas.

Para manter o foco da pesquisa, foi desenvolvido um roteiro de discussão.

Para a realização dessa etapa da pesquisa foram empregados os seguintes documentos: 1) Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento - que explica os objetivos dessa pesquisa e garante aos(as) envolvidos sua participação voluntária e confidencialidade dos dados obtidos; 2) Questionário Socioeconômico, para obter uma comparação entre os(as) estudantes de diferentes turnos; e 3) Roteiro para a discussão do grupo focal, criado para conduzir as discussões e que não foi divulgado entre os(as) participantes, sendo utilizado apenas pela moderadora do grupo. Para melhor compreensão e estudo da fala dos(as)

estudantes, foi feita a gravação em áudio e vídeo dos dois grupos focais e a transcrição da discussão.

Foram escolhidos(as) para participar destes grupos estudantes do 4º e último ano de graduação do curso de Licenciatura em Artes Visuais, por terem passado por toda a trajetória acadêmica do curso. A fim de trazer uma comparação na análise dos resultados, o grupo focal foi realizado com as turmas dos turnos da manhã e da noite. As discussões nos grupos focais ocorreram nos dias 11 e 18 de setembro de 2019, tendo como moderadora a própria pesquisadora.

O primeiro grupo focal foi realizado com a turma da noite, no dia 11 de setembro de 2019. Sete alunos(as) participaram da atividade, que durou em torno de uma hora. Houve grande participação, todos(as) colaboraram quase que igualmente e trouxeram grandes reflexões que contribuíram imensamente para esta pesquisa. Os(as) estudantes expressavam-se bem em seus argumentos, abrindo margem para outros assuntos que, embora não englobasse o tema da frequência ao museu de arte, ainda se relacionavam com as artes visuais e o ensino da arte como um todo.

Já o grupo focal com a turma da manhã ocorreu na semana seguinte, no dia 18 de setembro. Seis alunos(as) participaram e a atividade levou em torno de meia hora.

5. O questionário socioeconômico e sua relação com o grupo focal

O questionário socioeconômico foi desenvolvido com o objetivo trazer comparativos entre as respostas obtidas dos(as) participantes e entre ambas as turmas, matutina e noturna.

De um universo de seis estudantes da turma do turno da manhã e de sete estudantes da noite, foi possível levantar as seguintes constatações:

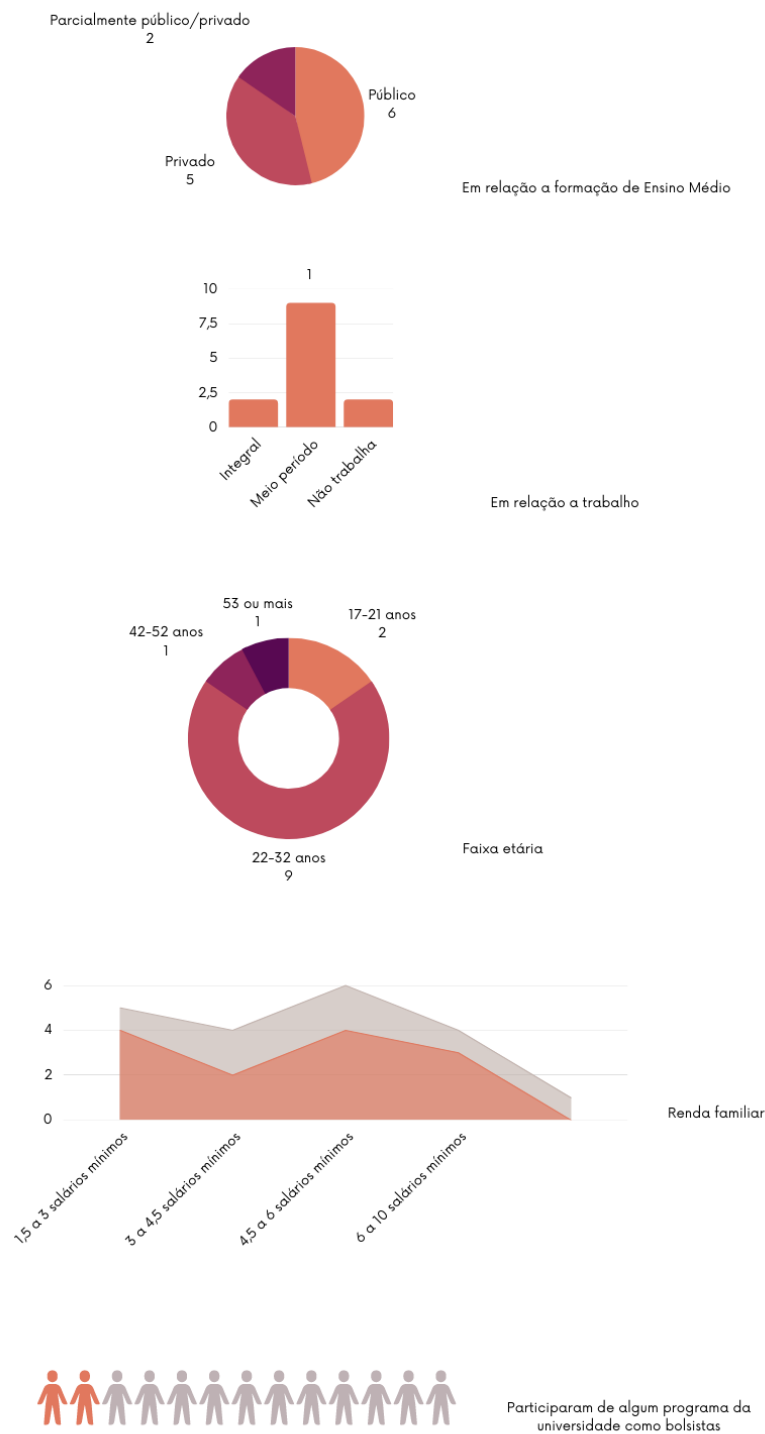


Figura 01: infográfico com as principais informações socioeconômicas levantadas em pesquisa.

É importante apontar esses parâmetros através de uma análise comparativa: supõe-se que um(a) estudante, por trabalhar em período integral, disponha de menos tempo para atividades de lazer e cultura, incluindo a de visitar museus. Ou, por utilizar subsídios da

faculdade, o(a) estudante acaba por frequentar museus de arte com mais intensidade. Considerar também as particularidades de cada turma, se questões como a faixa etária, renda familiar e situação financeira se relacionam com o turno em que estão estudando. Por exemplo, supõe-se que o(a) estudante escolheu o período da noite por precisar trabalhar, para contribuir com a renda da família e/ou a sua própria. No entanto, este pode não ser o caso das turmas do 4º ano de artes visuais aqui analisadas, visto que a turma matutina em sua maioria trabalha desde o início da graduação, o que não acontece com a turma noturna.

Estes são alguns dos apontamentos que podem ser levantados ao analisar o resultado do questionário socioeconômico. No entanto, esta análise não pode ser realizada sozinha, visto que foi o Grupo Focal o principal item da segunda parte dessa pesquisa, responsável por concordar, ou não, com as afirmações atribuídas teoricamente em um primeiro momento. De toda forma, os resultados viriam a contribuir com o objetivo deste artigo, que é o de identificar a relação da frequência em museus de Arte por estudantes de Licenciatura em Artes Visuais com o seu aprimoramento artístico e cultural.

06. Tabela de codificação e informações coletadas

Yin (2010) sugere uma hierarquia de dados como técnica de descrição e análise das informações. Nesta pesquisa, por meio da hierarquia de dados foram verificados de que forma as discussões obtidas por meio do grupo focal ou de entrevistas individuais encaixam-se nos conceitos estudados em teoria e foi possível criar relações entre classes e tipologias.

Através desta técnica, foi desenvolvida uma tabela de codificação em que foram classificadas as falas dos(as) estudantes em um código inicial (nível 1) e um código de categoria (nível 2). O código inicial funciona como uma espécie de filtro. Já o código da categoria funciona, como o próprio nome diz, como uma categoria para esta fala, relacionada aos conceitos estudados do sistema simbólico de Pierre Bourdieu.

Muitas vezes, os(as) estudantes traziam opiniões comuns que se assemelham tanto racional quanto emocionalmente, e através dessas identificações, e suas argumentações durante o grupo, foram desenvolvidas as categorias acima descritas. A pesquisa desenvolvida, bem como as questões do roteiro para o grupo focal trazem códigos que contemplam, em especial, os conceitos anteriormente apresentados. Ao falar da frequência em museus de arte,

entra a questão do(a) estudante estar conhecendo um novo campo – o campo artístico - para desenvolver o *habitus* que o leva a se inserir neste meio.

Através dessa tabela, foi possível categorizar as discussões obtidas durante o grupo focal. Juntamente com o questionário socioeconômico, essas considerações pretendem avaliar os resultados obtidos dentro dessa pesquisa. Com o objetivo de manter o sigilo dos(das) participantes, seus nomes foram alterados utilizando como pseudônimo nomes de flores.

A seguir serão apresentadas as tabelas de codificação e a cada uma delas uma análise dos resultados relacionados.

Nível 1 - Código inicial: Frequência em museus de arte - anterior a graduação Nível 2 - Código de categoria: capital cultural
Rosa: “Antes de entrar na faculdade, acho que eu nunca entrei no museu de arte.”
Calêndula: “Pra mim, o motivo de eu entrar na faculdade foi porque eu ia nos museus e não entendia nada. Esse foi um dos motivos. Era só pra poder olhar, sei lá, a Eliane Prolik, e poder falar porque ele está fazendo isso.”
Bromélia: “Eu ia bastante com a minha família, a gente ia quase sempre ao museu.”

Fonte: Tabela elaborada com as informações obtidas nas discussões dos grupos focais realizados pela pesquisadora.

O debate foi iniciado com uma pergunta a respeito da frequência dos(as) estudantes em museus de arte anterior a sua graduação e também se eles(as) visitaram o museu por passeios de escola. Muitos(as) lembram-se de ter ido ao museu pouquíssimas vezes, outros(as) dizem nunca ter entrado em um museu de arte antes de iniciar a graduação. Quem já fez um passeio ao museu com a escola, recorda-se de ter acontecido muito mais em museus de história do que museus de arte. Um comentário que chamou atenção foi a de uma das alunas, que comentou que um dos motivos de ter entrado no curso de Artes Visuais foi poder compreender os trabalhos expostos. Essa ideia de “entender o que está lá” foi bastante discutida entre os(as) estudantes e remete a uma ideia de capital cultural, que a universidade é capaz de conhecer ao ampliar seus conhecimentos em Arte e familiarizar-se com ambientes de cultura, entre eles, o museu.

Nível 1 - Código inicial: Frequência em museus de arte - por que que eu vou (ou não) ao museu de arte
Nível 2 - Código de categoria: capital cultural
Orquídea: “a primeira coisa que vem na minha cabeça é eu conseguir ter companhia pra ir.”
Rosa: “só pela questão da apreciação mesmo já é uma coisa que dá aquela coisa gostosa de observar”.

Fonte: Tabela elaborada com as informações obtidas nas discussões dos grupos focais realizados pela pesquisadora.

Nível 1 - Código inicial: Frequência em museus de arte - por que que eu vou (ou não) ao museu de arte
Nível 2 - Código de categoria: <i>Habitus</i> e capital simbólico
Dália: “Às vezes eu vou, quando são aquelas {obras} famosas mesmo...”
Rosa: “Outro problema também nessa coisa de ir ao museu é [...] ‘ah, vou no museu, é um evento excepcional’.”
Rosa: “As vezes tem [a estranheza], quando eu vou, mas assim, mínima. Hoje eu vou no museu com muito mais naturalidade do que eu ia antes.”
Íris: “Eu acho que a gente tem uma necessidade também porque a gente quer ver de perto, o que já foi feito.”

Fonte: Tabela elaborada com as informações obtidas nas discussões dos grupos focais realizados pela pesquisadora.

Os(as) estudantes, em sua maioria, relataram que apesar de entenderem a importância de se visitar museus de arte, não o fazem com tanta frequência. A ideia de pertencer a um espaço e tornar comum a ideia de visitar um museu de arte, para muitos(as) foi um processo natural. Mencionaram que quanto mais o espaço é visitado, menor é a estranheza, e assim, passa a se naturalizar. Devido a graduação, houve também a necessidade de passar a visitar esses espaços. Antes da graduação, muitos(as) mencionam ter um receio de frequentar um museu: não saberiam como se portar, o que vestir; e a ideia de um museu de arte como um local asséptico e intocável (segundo suas palavras) também contribuía com essa visão. A perda dessa estranheza em visitar o museu de arte ocorreu de forma natural, ao longo da graduação, da influência de professores(as), de outros(as) estudantes e até pela sua própria cobrança em estar percorrendo locais de cultura de maneira geral. Mas, segundo o depoimento de alguns(as), essa estranheza ainda permeia em outros espaços como as galerias de arte, por exemplo.

Nível 1 - Código inicial: Inserção no museu de arte e influência do meio acadêmico Nível 2 - Código de categoria: capital cultural
Rosa: “E também pela questão da curiosidade né, da gente tá em sala de aula, vê tantos artistas, tantas obras, tantas discussões...”
Rosa: “Depois que eu entrei na faculdade comecei a entrar um pouco nesse costume né, e ir um pouco mais, ainda vou muito pouco, tenho que mudar isso, mas vou bem mais do que ia antes.”
Orquídea: “Mas foi tipo um processo, eu ia pouco, entrei na faculdade comecei a ir muito, (...) mas agora, faz mais de um ano, eu acho, que não vou ao museu.”
Crisântemo: “Mas eu acho que com a graduação mesmo, há essa necessidade de você estar indo percorrer esses espaços.”
Jacinto: “Eu ‘tava’ pensando, eu não sei se a faculdade é tão estimulante assim, em relação ao museu, ao espaço museu de arte. Não sei se ela consegue passar esse desejo, essa familiaridade, esse convívio...”
Rosa: “Nada é divulgado dentro da faculdade, então tem exposições, alugam espaços de exposições e ninguém fica sabendo de nada.”
Lírio: “Eu comecei a ir por causa disso, dessa cobrança, “ah vocês não viram aquela exposição?”, e eu pensava, “nossa, nunca vou, eu tenho que começar a ir”. Comigo foi assim.”
Rosa: “Ah eu não sei, porque sempre achei chato essa cobrança, “você tem que ir a essa exposição”, eu vou se eu quiser.”
Dália: “Acho que depois de entrar na faculdade, eu meio que senti a credibilidade de poder entrar no museu.”
Calêndula: “Até em termos de curadoria, agora a gente sabe como pensar...”
Dália: “Eu acho que agora você quer saber o que está acontecendo, até mesmo, quando a gente for dar aula a gente não pode ficar falando de coisa de que saíram mil anos atrás...”
Íris: “É o meio em que você tá inserido, não tem como você trabalhar com arte, arte-educação e não visitar um espaço expositivo, visitar exposições... São coisas que a gente saca na faculdade mesmo.”
Margarida: “Eu acho que com as matérias que a gente vai tendo na faculdade, algumas matérias que vão mudando o nosso olhar pras coisas que estão lá. “
Íris: “Antes eu acho que pra todo mundo que sempre foi muito apegado a visualidade, hoje a gente vê a obra e tenta entender os conceitos, a iconografia, história, então um repertório que cresceu, a gente amadureceu nesse sentido, e interpreta a obra de outra maneira.”

Fonte: Tabela elaborada com as informações obtidas nas discussões dos grupos focais realizados pela pesquisadora.

Para muitos(as), a inserção ao museu de arte começou especialmente por influência do meio acadêmico. Através da divulgação feita por professores(as), que mencionavam exposições relacionadas ao conteúdo da aula, alguns(as) mencionam também uma certa cobrança que de certa forma os(as) obrigava a frequentar museus de arte até que isso se criasse enquanto um hábito, ou, pelo menos, se tornasse um processo mais natural. Muitos(as) concordaram em dizer que não é possível estar inserido no meio da arte sem frequentar o museu de arte. Estudantes mencionaram também sentir a credibilidade de poder

estar presente em um museu de arte somente após a graduação, o que é um fato interessante de se analisar: o que traz para alguém a credibilidade de poder estar presente num museu de arte, senão o capital social, que traz essa confiança para si? E o que exclui, senão o poder simbólico, que traz a esses(as) estudantes a sensação de não-pertencimento a um espaço que não deveria, supostamente, causar essa impressão?

Nível 1 - Código inicial: Espontaneidade da frequência em museus de arte Nível 2 - Código de categoria: <i>Habitus</i> , capital cultural e mérito
Lírio: “Acho que quebrar um pouco a barreira de entrar no museu [...] depois que você rompe essa barreira, e entra num lugar que parece ser chique, assim. Mas não é, não importa a roupa que você tá usando.”
Suculenta: “Acho que, no meu caso, por vezes que você vai. Quanto mais você vai, fica menos esquisito, você passa a ir com mais naturalidade.”
Jacinto: “Eu penso quando eu viajo, porque geralmente eu já incluo no meu pensamento, qual museu que tem lá que eu não conheço?”
Gerbera: “Acho que ouvimos várias vezes ao longo do curso que o museu é um lugar nosso. Que nós devemos estar, e que nós devemos ir (...) Então acho que a apropriação foi mais natural.”
Calêndula: “no museu de arte, você fica meio assim, ainda mais hoje que tem umas coisas de performance, você fica até com medo de acontecer alguma coisa inesperada. [hoje não mais]”

Fonte: Tabela elaborada com as informações obtidas nas discussões dos grupos focais realizados pela pesquisadora.

Nível 1 - Código inicial: Sentimento de pertencimento em museus de arte Nível 2 - Código de categoria: <i>Habitus</i> , capital simbólico e capital cultural
Iris: “Eu acho que no meio da arte eu me sinto aprendiz, a gente tá lá absorvendo. Mas acho que é um meio inclusivo, em que você tem a liberdade de emitir opiniões, se expressar...”
Crisântemo: “(...) eu pensava, como eu devo me portar num museu? Por isso que eu acho que eu nunca tinha ido, pensava “eu vou lá e faço o que?”
Orquídea: “Eu acho que eu não tenho esse medo, eu gosto da experimentação.”
Rosa: “Não sei se chega a ser um medo, mas por exemplo se eu saio e não consigo entender 90% das coisas, eu fico muito frustrada”
Gerbera: “Me parece um local asséptico (...)”
Rosa: “Mas se eu fosse uma pessoa que nunca tivesse ido e fosse pela primeira vez como eu fui pela primeira vez a um tempo atrás, eu fiquei tipo... O que que eu tenho que fazer?”
Jacinto/Crisântemo: “fazer cara de inteligente – (os outros concordam e riem) É, agora eu aprendi a fazer cara de inteligente”.
Gerbera: “Isso eu não tenho mais, eu diria, do tipo, que pose eu devo fazer.”
Orquídea: “É, eu já me senti muito mal em museu em que eu estava muito mal vestida, e parecia que eu não deveria estar ali.”
Dália: “Eu acho que é tipo igual quando a gente vai comer em algum lugar novo, ‘ah como que eu vou pedir? Como que eu vou falar? O que eu vou vestir?’ Era o meu sentimento quando eu pensava em ir no museu. É um lugar desconhecido que eu não sei o que vai acontecer.”

Fonte: Tabela elaborada com as informações obtidas nas discussões dos grupos focais realizados pela pesquisadora.

O grupo focal permitiu trazer muitas considerações a respeito do espaço museu de arte, considerações essas que se relacionam aos conceitos abordados por Pierre Bourdieu. O capital cultural entra quando muitos(as) dizem concordar que a graduação em artes visuais foi o que lhes permitiu abrir horizontes para conhecer novos espaços, entre eles, o museu de arte. O capital social é o que garantiu contatos e redes de comunicação dentro do meio da arte, bem como a naturalização do pertencimento a esse meio. Esse pertencimento, por sua vez, traz também o conceito do capital simbólico; que para os(as) estudantes está correlacionado ao poder simbólico: dentro do meio artístico, eles(as) sentem-se muito mais intimidados(as) por esse poder; enquanto fora, sentem que exercem maior influência sobre ele.

Nível 1 - Código inicial: Influência de outros(as) sobre si e influência sobre outros(as) Nível 2 - Código de categoria: Campo artístico e poder simbólico
Dália: “Tem o artista (ênfase na palavra, levanta a mão para o alto) e o professor de artes (abaixa a mão).”
Íris: “Imagina sentar numa mesa redonda, você, (cita professores e pessoas do meio artístico). Porque eles já tem todo um repertório construído, uma trajetória.”
Gerbera: “Fora do meio artístico a gente é “O Artista”, dentro do meio artístico a gente não é um ninguém. (risos, concordam) Eu tenho mais ou menos essa sensação.”
Orquídea: “Eu já tive uma crise de ansiedade encontrando um professor no museu (...)”
Rosa: “alguns professore que definitivamente eu não iria querer encontrar no museu (...)Mas, tem alguns professores que eu gostaria (...)”
Orquídea: “Eu tenho medo de ir em museu com pessoas que tipo, não são da arte assim, porque parece um peso, as pessoas ficam “ah vou com você no museu e você vai ficar lá julgando as obras.”
Rosa: “Quando eu falo pra minha família, “nossa, vamos no museu”, eles ficam “???” (cara feia)
Gerbera: “Eu acho que é possível, porque uma forma de opressão que eu considero é por exemplo, utilizar termos que outras pessoas não conhecem.”
Rosa: “No meu caso, acho que vira um pouco motivo de piada.”
Orquídea: “Mas quanto a isso, eu espero influenciar.”
Rosa: “E eu vejo que a gente consegue influenciar muito mais as pessoas mais novas (...)”
Calêndula: “Já aconteceu comigo de levar alguém da família e a pessoa ‘não, você vai explicar tudo o que a gente tá olhando’. As pessoas que não são da arte acham que você entende mais coisa.”
Calêndula: “É que nem, você tem uma coleção de figurinhas, você mostra, você quer que a pessoa veja.”
Íris: “A pessoa não vai querer falar, fazer uma interpretação porque você ta ali do lado dela, as vezes ela acha que vai ser esculachada.”
Bromélia: “As vezes é muito difícil, é chato mesmo. As vezes a pessoa nem quer entender, não quer discutir.”
Calêndula: “Ela se interessou, ela não é uma pessoa disso. Ela viu, achou legal, e teve a iniciativa de me mandar pra eu explicar pra ela, achei muito bom.”

Fonte: Tabela elaborada com as informações obtidas nas discussões dos grupos focais realizados pela pesquisadora.

Sobre a questão de poder simbólico e influência de outros(as), a turma da noite pareceu mais intimidada com o meio acadêmico, enquanto a da tomava esse espaço como um motivo para inspirar-se em seu cotidiano. Mesmo assim, ambas as turmas desconsideraram totalmente a possibilidade de influenciar uma pessoa “acima” de sua posição, por serem “meros estudantes de arte”. A turma da manhã e a da noite sentem que podem trazer uma influência positiva, dificilmente negativa/intimidante para pessoas fora do meio acadêmico/das artes visuais.

Foi perguntado, também, se de alguma forma eles(as) sentiam que poderiam intimidar, de alguma forma, outras pessoas que não são da área artística. Essa pergunta gerou um momento de reflexão. Após um certo tempo de conversas, percebiam que tinham sim, uma visão intimidadora, quando, por exemplo, davam sua opinião a respeito de algum tema das artes visuais, pois sua opinião era considerada muito mais relevante do que quem não pertence a essa área de pesquisa, ou quando visitavam um museu com alguém que não é da área e essa pessoa lhes pedia uma explicação de tudo que estava ali. Alguns ficavam frustrados, outros(as) irritados por não corresponder a expectativa desta pessoa, mas de toda forma era uma situação que lhes incomodava por não caber a eles(as) compreender absolutamente tudo que está presente num museu de arte. Considerações que, para os(as) estudantes, era algo óbvio, mas que parecia não ser para quem não é da área de artes visuais. De toda maneira, apesar desses contratemplos, os(as) estudantes diziam esperar estar muito mais influenciando outras pessoas do que intimidando.

Ao perguntar se sentiam que poderiam influenciar pessoas de dentro da área de artes, a resposta negativa veio quase em uníssono, em ambas as turmas, seguido de risos debochados. O fato é que dentro da área, segundo suas palavras, são meros(as) estudantes, aprendizes de algo muito maior. Também citaram que, em seus pontos de vista, existe uma diferença (dentro do meio artístico) entre ser professor(a) de arte e artista, estando o segundo numa posição muito mais elevada. O Poder Simbólico e Status, nessa discussão, ocorreu fortemente, o que levou a uma segunda classificação dentro dessa mesma categoria: a questão da Elitização dos Museus de Arte, que levantou muitas críticas.

Nível 1 - Código inicial: Elitização da arte e do museu de arte Nível 2 - Código de categoria: capital cultural, poder simbólico e mérito
Jacinto: “pra quem tem uma vivência fora do país, eu acho que são um pouco mais informais assim (...) estou em um lugar em que eu posso ir a vontade.”
Lírio: “Eu acho que falta conhecimento da população aos museus de arte, eles não valorizam porque eles não sabem, não conhecem, não é uma coisa que faz parte da vida deles.”
Jacinto: “Eles olharam pra minha cara assim, tipo, ‘você é um extraterrestre? Nós não temos direito a entrar no Guaíra!’”
Jacinto: “Não tem contato, né? Se não tem contato, não pode entender.”
Lírio: “A gente vai olhar para um museu de uma forma totalmente diferente de quem não fez o curso, por exemplo...”
Rosa: “E outra coisa que entra nessa questão é a crítica, a censura que está tendo.”
Íris: “As vezes parece que esses espaços expõem para os artistas, para os estudantes de arte, e não para o público em geral.”
Dália: “Mas até nesses lugares, quando a gente vai, eu me sinto meio deslocada. De entrar e parece uma coisa tão diferente que você não sabe o que tá acontecendo.”
Dália: “O MON ³ ele não te chama pra entrar lá (...) quem já não vai e não entende o que tá acontecendo lá, não vai de novo, não se sente confortável.”

Fonte: Tabela elaborada com as informações obtidas nas discussões dos grupos focais realizados pela pesquisadora.

Os(as) estudantes consideram, de maneira geral, que o museu de arte é um espaço elitista, não convidativo para quem não é do meio das artes visuais, sendo que muitos declararam de não tinham vontade de estarem presentes neste espaço antes da graduação. Muitos(as) alegam uma falta de conhecimento do espaço para a população, que não há como entender o que está, ou por quê ir a um museu de arte, se é pouco divulgado. A impressão causada, segundo eles(as), é a de que o museu parece expor para artistas, para estudantes de arte, enfim, para o meio artístico; mas nunca para o público em geral. Eles(as), mesmo com a graduação lhes permitindo olhar o museu com mais naturalidade, ainda carregam consigo, dependendo do local, uma sensação de não-pertencimento. Se essa estranheza existe para quem está finalizando uma graduação, para uma pessoa de fora da área, pode ser ainda maior.

De modo geral, a discussão contribuiu fortemente para analisar como, na prática, os conceitos analisados podem estar inseridos no tema de estudo dessa pesquisa. Na última seção desse artigo, a seguir, essa correlação será concluída com maior destaque com a teoria desenvolvida nas primeiras seções.

³ Mesmo sem citar um museu específico, e deixar a fala de maneira abrangente ao dizer museu de arte, praticamente todos(as) se referiam ao Museu Oscar Niemeyer, localizado em Curitiba-PR.

07. A frequência estudantil em museus de arte e o poder simbólico

Quando um(a) estudante afirma que “a graduação em artes visuais lhe permitiu ter a credibilidade de poder estar num museu de arte”, é possível compreender que esta segurança sentida pelo(a) estudante de artes visuais pode ser atribuída ao capital cultural, um dos conceitos que fundamentam o sistema simbólico abordado por Pierre Bourdieu.

O capital cultural é um conceito relacionado ao conhecimento e à cultura erudita e aos modos de acessar esse conhecimento. Bourdieu (2003) cita que a universidade permite um maior acesso à meios de cultura, e, portanto, a um meio de aprimorar-se intelectual e culturalmente. A universidade é uma das formas de se adquirir capital cultural. O autor considera também que quando o(a) estudante já possui esse capital cultural, devido a condições familiares e outros fatores, ele(a) estará em vantagem perante a um(a) estudante que possui um capital cultural menos elevado. Ao afirmar que a universidade permitiu uma credibilidade a estar num museu de arte, e a poder “entender o que está lá”, percebe-se nessas sentenças a significação do capital cultural que uma graduação em Artes Visuais proporciona. O(a) estudante que já frequentava museus com frequência, com domínio do *habitus* do campo artístico, antes da graduação, estará em maior vantagem em relação ao primeiro(a). Esse, no entanto, não foi o caso dos(as) estudantes que participaram do grupo focal, já que em sua maioria, a visita ao museu mesmo que através da escola, acontecia raríssimas vezes.

Sobre “entender o que está lá”, essa afirmação além de compreender o capital cultural, também se assemelha ao que Porcher (1977) defende como o juízo estético do “bom gosto”. Somente a classe privilegiada é que vai estar dotada da compreensão para “entender” uma obra de arte, uma exposição etc. Quando não se pertence a essa classe, socialmente concebe-se que haverá uma dificuldade para compreensão daquele conteúdo, bem como o não pertencimento ao espaço do museu de arte.

A percepção do museu de arte como um espaço elitista é fundamentada pelos conceitos de Bourdieu (2003), a respeito do sistema e do poder simbólico do campo artístico. Adquirir a credibilidade de estar num museu de arte, por meio (capital cultural), conhecer pessoas relacionadas a área (capital social) e conquistar, conforme sua experiência no meio artístico, uma posição de status no mesmo (capital simbólico). Conforme o(a) estudante vai

fomentando seu capital cultural, “ir ao museu com mais naturalidade”, de acordo com eles(as), se torna um processo do sistema simbólico.

Canclini (1982) afirma que fatores estéticos considerados elitistas, bem como a competência artística entre as classes, contribui para uma separação de classes sociais. Essa separação é a que exclui indivíduos de determinada classe de um museu de arte. É o que causa também esse estranhamento, essa sensação de que não pertence a este local, seja porque julga não estar vestido adequadamente ou porque não vai entender o que está lá. É o poder simbólico de Bourdieu (2003) atuando sob o indivíduo.

Sobre o poder simbólico, o autor define como uma força atuante num determinado campo, por uma determinada pessoa. Declara também que esse conceito não é admitido pelos que o praticam ou sofrem sua influência. Quando um(a) estudante afirma com sua total certeza que não exerce influência alguma dentro do meio acadêmico ou artístico, e que está longe disso, nota-se ali a presença do poder simbólico, exercido ao(à) estudante e não vindo dele(a). Esse poder simbólico também existe quando Canclini (1982) classifica as separações e categorias sociais da arte.

Mesmo assim, o poder simbólico também existe num(a) estudante de artes visuais. Não dentro do meio acadêmico, considerando o que foi confirmado por eles(as), mas fora dele. O indivíduo que conhece o(a) estudante de artes visuais sofre a influência de um poder simbólico, ao acompanhar este(a) estudante numa visita ao museu de arte e esperar que lhe explique tudo o que está lá presente.

08. Considerações finais

Se pensarmos na acessibilidade como simplesmente o acesso a algo, sem considerar as condições sociais e estruturais que as envolvem, o museu pode até ser um local acessível. Quando um(a) estudante de artes visuais afirma, em seu último ano de graduação, que ainda não se sente totalmente à vontade para frequentar um determinado museu de arte, percebe-se que esta ainda não é uma realidade e que o museu ainda é um espaço elitizado. A estranheza, essa que havia antes mesmo da graduação, pode até não existir – e isso se deve ao fato da ampliação do capital cultural e demais conceitos do sistema simbólico. Porém percebe-se uma influência ainda maior do poder simbólico atuando sob os demais.

É fato que a formação em artes visuais, ainda assim, contribui para que o sistema simbólico e o poder simbólico possam se manifestar no(a) estudante, cada qual a sua maneira. Pelo grupo focal, percebe-se indivíduos que nunca frequentaram um museu antes da graduação; outros que foram algumas vezes com a escola ou com os pais, entre outros. Há pessoas que frequentaram toda sua vida escolar em um colégio particular, outros(as) em público ou ambos. A condição financeira; se trabalha, o período em que trabalha, tudo isso contribui para influenciar a forma como o sistema simbólico vai atuar diante daquele indivíduo, favorecendo aqueles que possuem maior vantagem em relação aos demais. Os perfis estudados dentro do grupo focal estão, aproximadamente, na mesma situação, e, portanto, são compreendidos quando afirmam suas considerações a respeito do que traduzimos como adquirir capital cultural ou sofrer e/ou exercer a influência de um poder simbólico. A graduação, enquanto espaço de formação humana, deve permitir ao estudante uma visão total e completa de pertencimento ao espaço museológico, tanto por ser necessário à sua formação, quanto pelas contribuições artísticas-culturais que o envolvem.

Referências

ANDRADE, Jade. *Capital Simbólico - Teoria de Bourdieu*. Olinda - PE, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://antnadecomunicacao.blogspot.com/2013/06/capital-simbolico-teoria-de-bourdieu.html>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências*. [S. l.], 14 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm. Acesso em: 28 jun. 2019.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectivas, 1982.

_____. *Escritos da educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CANCLINI, Nestor García. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1982

COSTA, Neila Santos. *O poder simbólico e a violência simbólica*. [S. l.], 27 maio 2015. Disponível em: <https://www.naomekahlo.com/o-poder-simbolico-e-a-violencia-simbolica/>. Acesso em: 17 jun. 2019.

GANDRA, Alana. *Brasileiros frequentam mais teatros e cinemas, diz pesquisa*. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 24 abr. 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2017-04/brasileiros-frequentam-mais-teatros-e-cinemas-diz-pesquisa>. Acesso em: 13 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (Brasil). *Formulário de Visitação Anual: Resultados FVA 2018*. Disponível em: museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/RESULTADOS-FVA-2018.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

MARTINS, Simone. *O Museu de Arte*. [S. l.], 29 fev. 2016. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/o-museu-de-arte/>. Acesso em: 13 jun. 2019.

PORCHER, Louis. Aristocratas e Plebeus. In: *Educação artística: luxo ou necessidade?* 7ª ed. São Paulo: Summus, 1977.

YIN, Roberto K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

Recebido em 17/08/2021.

Aceito em 21/04/2022.

UMA CULTURA DE CUIDADO E AFETO: APONTAMENTOS SOBRE SEGURANÇA E CONFIANÇA EM UMA OFICINA DE TEATRO DESENVOLVIDA COM/POR MULHERES

Flavia Grützmacher dos Santos¹

Marcia Berselli²

RESUMO: O interesse central deste escrito é apresentar como as práticas de criação *Contato Improvisação* e *Funções Flutuantes* estimularam o desenvolvimento de segurança e confiança entre um grupo de mulheres participantes de uma oficina de teatro. Para tanto, analisamos as práticas desenvolvidas no período de 2017 a 2019 e entrevistamos as participantes de modo a reconhecer quais os aspectos envolvidos no estabelecimento e manutenção desse espaço de segurança e confiança. Percebemos como aspecto fundamental o sentido de comunidade estabelecido na oficina a partir de dois princípios das práticas supracitadas: o toque e o foco nas experimentações no processo criativo.

Palavras-chave: práticas cênicas; oficinas de teatro; mulheres; comunidade.

A CULTURE OF CARE AND AFFECTION: NOTES ABOUT SAFETY AND TRUST IN A THEATER WORKSHOP DEVELOPED WITH/BY WOMEN

ABSTRACT: The main interest of this paper is to show how the creative practices of Contact Improvisation and Floating Functions encouraged the development of safety and trust between a group of women who participated in a theater workshop. To achieve that, we analyze the practices developed during the period between 2017 to 2019 and we interviewed the participants in order to recognize which aspects are involved in the establishment and maintenance of this space of safety and trust. We perceived, as a fundamental aspect, the sense of community established in the workshop from two principles of the aforementioned practices: the touch and the focus on the experimentations during the creative process.

Keywords: scenic practices; theater workshop; women; community.

¹ Professora de teatro em formação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq). Artista do movimento e da cena.
email: flavia.grutz@gmail.com

² Professora Adjunta do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Líder do Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq) e do Laboratório de Criação (LACRI/CNPq). Coordena o Programa de Extensão Práticas cênicas, escola e acessibilidade. Doutora em Artes Cênicas (PPGAC/UFRGS). Artista da cena.
email: bersellimarcia@gmail.com

A busca por compreender aspectos vinculados ao estabelecimento de um sentido de comunidade por um grupo de mulheres participantes de uma oficina de teatro foi o que moveu a escrita deste texto. Trata-se das *Oficinas de teatro para pessoas com e sem deficiência*, as quais ocorreram durante o período de 2017 a 2019 como uma ação de extensão vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e tendo lugar nas dependências da instituição.³ Para o desenvolvimento do estudo que embasa este escrito, foram analisados diferentes documentos de registro das oficinas mencionadas.⁴

Apesar de não ser um objetivo inicial, as oficinas atenderam majoritariamente mulheres durante este período, sendo a presença de um homem identificada apenas no segundo semestre de 2019. O escopo da análise é formado por entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas com cinco mulheres que participaram das oficinas em diferentes momentos do período analisado, além de contar também com a análise de relatórios do projeto de extensão, dos projetos de pesquisa, artigos científicos e resumos publicados em anais de eventos, todos esses documentos produzidos por integrantes do grupo nos anos anteriores.

Tendo sido reconhecida a característica de um grupo formado predominantemente por mulheres, com e sem deficiência, cis e trans, passou a nos interessar a questão da relação estabelecida entre essas pessoas que fazem parte de um grupo social que ainda sofre prejuízos no escopo social. Apesar de todas se identificarem como mulheres, compreendemos que não se tratava de um grupo homogêneo, pois as características específicas levavam a que algumas fossem colocadas mais à margem do que outras. No entanto, os preconceitos e abusos vivenciados pelas mulheres, especialmente no contexto brasileiro, atravessavam todas as participantes. Tais prejuízos contribuem para que as mulheres se sintam constantemente inseguras.

³ A ação de extensão foi desenvolvida pelo *Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade* (CNPq), vinculada ao *Programa de Extensão Práticas cênicas, escola e acessibilidade Ano IV* e ao Projeto de Pesquisa *Procedimentos e práticas de colaboração artística horizontal: corpos, repertórios e saberes*. Desde o seu início o Programa de Extensão vem contando com apoio do Fundo de Incentivo à Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (FIEX-CAL/PRE/UFSM). Destacamos também o apoio do Observatório de Direitos Humanos (ODH/PRE/UFSM). O projeto de pesquisa já contou com apoio do Programa de Incentivo à Pesquisa ao Servidor Mestre (PEIPSM/PRPGP/UFSM), do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE-CAL/PRPGP/UFSM), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ações Afirmativas (PIBIC-AF/CNPq) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC/FAPERGS).

⁴ As participantes foram informadas sobre os aspectos éticos da pesquisa acadêmica, tendo liberado o uso dos dados aqui analisados por meio de termo de consentimento.

[...] o sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres. [...] As mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. (SAFIOTTI, 2004, p. 35)

Com o início da análise dos documentos acima mencionados, especialmente as falas das participantes, passamos a identificar a recorrência da fala sobre segurança nas práticas, indicando a existência de um ambiente seguro no seio das oficinas. Tal fato despertou nossa atenção. Ao adentrarmos o estudo dos materiais foi possível atrelar a criação deste ambiente seguro à existência de uma confiança compartilhada pelas participantes, uma em relação à outra e de cada uma consigo mesma. O ambiente seguro parece ter sido essencial para que as participantes se sentissem confortáveis no ato de propor e fazer experimentações, de exercitar o sentido de agência na escolha e tomadas de decisão, superando a insegurança que comumente existe em espaços que exigem o ato de exposição.

Para compreender como a confiança entre pares foi estabelecida, buscamos nas práticas de base das oficinas alguns princípios que contribuíram para a criação e estreitamento de laços entre pessoas a priori desconhecidas. As práticas de base que formaram as oficinas e que ganham destaque neste escrito são a dança Contato Improvisação (CI) e a estratégia de criação Funções Flutuantes, além de princípios advindos das abordagens somáticas do movimento - que chegam até as oficinas através do método Feldenkrais e do CI, - e também princípios de base do modo de operar do coletivo vinculado ao processo colaborativo.

Durante o estudo reconhecemos alguns princípios das práticas supracitadas que identificamos como propulsores para o estabelecimento da confiança entre as participantes. Destes, destacamos neste escrito o toque e o foco nas experimentações no processo criativo.

Oficina para pessoas com e sem deficiência: contextualização

As oficinas aqui analisadas foram desenvolvidas entre os anos de 2017 e 2019 tendo, em sua essência, o desejo de trabalhar com um grupo híbrido, formado por pessoas com e sem deficiência, com e sem contato prévio com a área das artes da cena e com e sem interesse na profissionalização teatral.

Em 2017, durante o primeiro ano de práticas, as oficinas foram oferecidas para pessoas com e sem deficiência física ou sensorial. Em 2018 passaram a ser abertas a pessoas com e sem deficiência física e, em 2019, sua abrangência foi ampliada para pessoas com e sem deficiência, buscando atingir um maior público interessado. Ter uma maior abrangência especificada em seu próprio nome é um fator que merece destaque: havia uma atenção na organização e planejamento das oficinas para receber um grupo de pessoas que, historicamente, foi colocado à margem da sociedade. A presença da palavra deficiência no título, nesse sentido, foi uma tentativa, naquele período, de tornar explícito o convite à participação nas práticas.

Os horários das oficinas flutuaram assim como o período do dia em que elas foram realizadas. Houve mudança nos horários disponíveis das participantes, tendo em vista a passagem dos semestres letivos da universidade. Durante os anos de 2017 até o final do primeiro semestre de 2019 elas aconteceram durante o período da noite, em diferentes dias da semana de acordo com cada semestre, fato modificado no segundo semestre de 2019, quando elas começaram a acontecer durante a manhã. Há uma dificuldade evidente em relação ao acesso, que diz respeito à mobilidade urbana e ao transporte público. Compreendemos que há maior circulação de ônibus pelo Campus Universitário⁵ no período diurno, assim, percebemos que oferecer as oficinas nesse período poderia ser um facilitador em termos de acesso ao local das práticas.

A questão do público reduzido sempre esteve presente durante o desenvolvimento das práticas. Durante seus três primeiros anos, a oficina contou com menos de dez participantes, fato que se deve a diferentes fatores. Destacamos aqui uma escolha da proponente, segunda autora deste trabalho, que influenciou diretamente neste fato: era importante tentar minimizar a disparidade entre a quantidade de pessoas com e sem deficiência presentes nas oficinas e, também, a quantidade de pessoas dos cursos da área teatral e pessoas de outras áreas do conhecimento. Tendo as oficinas um formato híbrido, pouco fazia sentido existir um total de vinte participantes e apenas uma delas ser de outra área e/ou apenas uma pessoa ter deficiência. O número de pessoas aumentaria se existissem mais pessoas com deficiência e/ou mais pessoas de fora da área teatral participando.

⁵ O campus sede da UFSM localiza-se no bairro Camobi na cidade de Santa Maria/RS. O bairro localiza-se a 10km do centro da cidade.

Desta forma, o grupo de participantes foi formado por pessoas de diferentes áreas do conhecimento, desde pessoas que frequentavam o Ensino Médio até graduandas de Biologia e de Arquitetura da UFSM - para além de estudantes dos cursos de Artes Cênicas, Teatro e Dança da mesma instituição. Para uma das participantes das oficinas, que cedeu entrevista à primeira autora deste trabalho, aqui chamada de Mira⁶, existir participantes de diferentes áreas do conhecimento em um espaço de criação ia “enriquecendo e construindo o grupo de uma maneira super livre, porque eram várias áreas emergindo juntas.” (2020)

Como apontam Bressan e Berselli (2019, p 03) em um estudo sobre estas mesmas oficinas:

O objetivo do grupo, assim, está no desenvolvimento de práticas cênicas por pessoas com repertórios, interesses e estruturas físicas diversas, aproveitando a diferença como estímulo para a criação sem a necessidade de conformação ou padronização dos objetivos individuais.

Desde o início das práticas existiu o desejo de afastamento de uma perspectiva biomédica que centraliza a deficiência como algo negativo, como uma incapacidade ou falta de habilidade. Compreendemos, então, que as práticas e estratégias de criação que formam a base das oficinas sustentam o argumento de que as características individuais são vistas como potência para a criação, e não como empecilho. Elas são vistas como mais uma das características das pessoas e não como categoria única que as define.

Neste ponto talvez seja importante destacar que, apesar de em um primeiro momento o foco das oficinas estar voltado às questões relativas à deficiência, observando sua singularidade, durante o estudo reconhecemos que a identificação do grupo aproximava as participantes enquanto um grupo social mais amplo: mulheres. Tal aspecto despertou nossa atenção no curso da pesquisa, e julgamos ser importante lançar um olhar mais apurado para essa característica do grupo. O que ela poderia nos revelar?

Se em um primeiro momento o público em situação de maior vulnerabilidade era identificado como o formado por pessoas com deficiência - maior vulnerabilidade entendida pela dificuldade de acesso às práticas, pela segregação instituída socialmente ao localizar a deficiência como um aspecto negativo que leva à contínua exclusão, pelo capacitismo como preconceito que diminui o valor social da pessoa - no decorrer do estudo passamos a

⁶ Optamos por utilizar o nome de corpos celestes (estrelas, cometas, planetas) distintos ao falarmos das entrevistadas para que suas identidades sejam preservadas.

identificar que a categoria mulher também se fazia relevante nesse sentido, colocando o coletivo em uma perspectiva de prejuízo social vinculado à insegurança.

Safiotti (2004), apresenta dados de um estudo sobre violência contra mulheres brasileiras⁷. Segundo a autora:

Os dados de campo demonstram que 19% das mulheres declararam, espontaneamente, haver sofrido algum tipo de violência da parte de homens, 16% relatando casos de violência física, 2% de violência psicológica, e 1% de assédio sexual. Quando estimuladas, no entanto, 43% das investigadas admitem ter sofrido violência sexista, um terço delas relatando ter sido vítimas de violência física, 27% revelando ter vivido situações de violência psíquica, e 11% haver experimentado o sofrimento causado por assédio sexual. Trata-se, pois, de quase a metade das brasileiras. Os 57% restantes devem também ter sofrido alguma modalidade de violência, não as considerando, porém, como tal. (SAFIOTTI, 2004, p. 47)

Assim, em um grupo formado por mulheres, apagar suas vivências e os traços de violência carregados não parecia ser possível. Se fazia necessário reconhecer as marcas da violência carregadas por essas mulheres, em suas diferentes dimensões. Essas marcas envolvem a sensação de insegurança, uma vez que, então, ser mulher no contexto brasileiro significa estar o tempo todo à mercê da violência e dos riscos de um ambiente social machista e misógino. Aqui, um primeiro ponto de tensão: mobilizar as participantes a outros modos de lidar com a insegurança em práticas que exigem expor-se diante de outras pessoas.

Reconhecemos que as artes cênicas exigem exposição, uma vez que elas colocam a pessoa como centro do fazer, em uma exposição que é da imagem e, dessa forma, do corpo. Observamos que essa exposição pode trazer atrelada a si insegurança e/ou receio e que eles podem nascer a partir da busca pela validação externa. O olhar externo que observa é um olhar que julga, analisa. Assim, sendo uma exigência nas artes cênicas lidar com o olhar que avalia, percebemos que as práticas escolhidas e seu modo de desenvolvimento poderiam criar um ambiente que fornecesse segurança, mesmo apresentando riscos. Seria assim um modo de apresentar um contraponto à insegurança do cotidiano, ao mesmo tempo em que se

⁷ Safiotti (2004, p. 43) introduz a fonte dos dados apresentados: "a Fundação Perseu Abramo, valendo-se de dados secundários, sobretudo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FIBGE), também fez trabalho de campo, em 2001, coligindo informações em todo o país e, assim, descrevendo o perfil das brasileiras, como também detectando as atividades desempenhadas e *sofridas* por elas, por meio de entrevistas. Trata-se, pois, de uma investigação, predominantemente, sobre *violência contra mulheres*. Às informações coletadas pela Fundação deu-se o título de *A mulher brasileira nos espaços público e privado*." (grifos da autora)

colocava em operação uma tomada de decisão relativa ao que expor e como expor. Uma apropriação da exposição como agente social e não como objeto.

Ryngaert (2009, p. 39) destaca a característica do jogo de mobilizar as e os jogadores em uma "espécie de experimentação sem riscos do real". Para o autor, o jogo "se caracteriza pela concentração e engajamento (o jogador seria uma espécie de sonhador acordado), mas permite o afastamento rápido dos protagonistas em caso de necessidade, isto é, se esses forem ameaçados pela angústia" (RYNGAERT, 2009, p. 39). Ao desenvolvermos práticas cênicas com mulheres, as quais em muitos momentos traziam suas experiências de vida para os jogos e composições, as transições entre dentro e fora do jogo eram sutis e seus limites - como linhas de segurança - pareciam ser sensivelmente informados pelo próprio coletivo no que passamos a identificar como um sentido de comunidade.

No entanto, definir comunidade é uma tarefa complexa. Koppers (2007, p. 10, trad. nossa) partilha as dificuldades inerentes a esta ação: "'Comunidade' é um conceito complexo: como se pode entender a tensão entre as pessoas como indivíduos e as pessoas como membros de um grupo? Quais são as dinâmicas de inclusão e exclusão que surgem na construção da comunidade?"⁸.

Nesse sentido, passamos a compreender que o encontro dessas mulheres pelo jogo e no jogo, a partir das práticas de criação determinadas, consolidou uma abordagem de grupo fundamentada nas características partilhadas em termos de vivências sociais - mulheres - e de diferenças específicas - pessoas com e sem deficiência, pessoas cis e transgênero, estudantes e docentes, vinculadas a raízes culturais mais ao sul ou ao norte do Brasil etc. Petra Koppers fala de um alinhamento provisório como uma fusão de identidades, reconhecendo aquilo que é individual e aquilo que é coletivo: "quando nós trabalhamos juntos, prestar atenção cuidadosa às múltiplas identidades significa que nos esforçamos para manter aberto o desconhecido: uma sensação de diferença dentro do conhecido" (Koppers, 2011, p. 80, trad. nossa)⁹. Essa nos parece uma definição interessante para o que passamos a compreender como sentido de comunidade.

⁸ No original: "'Community' is a complex concept: how can one understand the tension between people as individuals, and people as members of a group? What are the dynamics of inclusion and exclusion that emerge in community-building? There are multiple definitions of community, and analyses of how communities emerge, regulate themselves, and act."

⁹ No original: "When we work together, paying careful heed to the multiple identities means that we strive to hold open the unknown: a sense of difference within the known, within the warm atmosphere of our meetings."

No decorrer das oficinas, vinculada a esse sentido de comunidade, observamos tomar corpo uma cultura de cuidado e afeto, alimentada pelas práticas determinadas e por algumas diretrizes vinculadas a essas práticas. Um desses aspectos era o fato de todas saberem *o que* estavam fazendo, *o porquê* estavam fazendo (razões pessoais) e as possibilidades do rumo que o processo poderia tomar (compartilhar com público externo ou não, por exemplo). Essas informações, partilhadas nos primeiros encontros como parte do desenvolvimento de um dos procedimentos determinados¹⁰, possibilitava às participantes se localizarem em relação ao processo e aos desejos do coletivo.

Compreendemos que esses saberes relativos ao processo corroboraram para que o grupo de participantes pudesse estreitar relações e criar um ambiente seguro, uma vez que a informação estava ao acesso de todas as pessoas e assim todas conseguiam se localizar em relação a que ponto do processo se encontravam, como chegaram até ali e qual o caminho estava sendo trilhado pelo coletivo. Na sequência do texto, vamos abordar especificamente o Contato Improvisação e as Funções Flutuantes, de modo a reconhecer algumas características que favoreceram a criação e manutenção de um ambiente seguro.

Contato Improvisação e Funções Flutuantes: práticas de base

A dança Contato Improvisação (CI) começou a ser explorada em meados da década de 1970 por Steve Paxton junto a algumas colaboradoras e alguns colaboradores nos Estados Unidos da América (EUA).¹¹ O CI se apresenta como uma dança democrática, tensionando e questionando, assim, algumas máximas do mundo da dança que limitavam a participação a corpos específicos, com estruturas e técnicas restritivas e a presença de hierarquias pré-estabelecidas.

¹⁰ Procedimento de criação em ciclos chamado *Cycles Repère*. Não adentraremos nele neste escrito específico. Para saber mais, consultar: DOS SANTOS, Vinicius Medeiros; BARONE, Luciana Paula Castilho. Ciclos Repère: História, funcionamento e possíveis intersecções com os processos coletivos e colaborativos no Brasil. **O Mosaico**, [S.l.], out. 2020. ISSN 2175-0769. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/3674>>. Acesso em: 10 Dez. 2021.

¹¹ Ainda que exista o amplo reconhecimento de Steve Paxton como fundador do CI, julgamos oportuno mencionar os nomes de Nancy Stark Smith, Curt Siddall, Daniel Lepkoff, David Woodberry, Nita Little, Laura Chapman e Mary Fulkerson, entre outras pessoas, que foram convidadas em 1972 por Paxton, após a performance *Magnesium*, para continuar as explorações que levaram à performance.

A dança CI possui princípios de base que funcionam como um esqueleto: tem uma estrutura firme que a sustenta, mas extremamente flexível e maleável, que permite às participantes liberdade e autonomia para desenvolver cada uma a sua própria prática, explorando os movimentos baseadas em suas próprias experiências. Fernanda Hübner de Carvalho Leite (2005) traz em seu trabalho dados a partir de um estudo feito por Cynthia Novack (1990) sobre o CI:

Novack (1990) lista características e valores centrais ao movimento do Contato Improvisação, assim como sua organização e estrutura performática: geração de movimentos através da mudança de pontos de contato entre corpos; percepção por meio da pele; foco na segmentação do corpo; movimentação em diversas direções simultaneamente; percepção interna do movimento; ênfase no peso e no fluxo; rolamento ao longo do corpo; uso do espaço 360º graus; tática inclusão da platéia; informalidade intencional da apresentação exibida numa prática ou *jam*; entendimento do dançarino como uma pessoa comum; improvisação despida de intenções dramáticas; consciência de que todos são igualmente importantes. (LEITE, 2005, p. 99)

Com a leveza promovida pela informalidade intencional, percebemos que as participantes podem vir a se sentir mais confortáveis para se expor diante de outras pessoas, uma vez que não há um julgamento ou comparação da dança de cada pessoa.

O objetivo ao dançar Contato Improvisação esteve, desde seu início, imbricado em aproveitar o processo usando da percepção corporal e do contato físico para criar. O compartilhamento com público não parte da ideia de ter um produto finalizado que é apenas exposto; os momentos de criação extrapolam o espaço tradicional de uma sala fechada para evidenciar uma criação em tempo real com possibilidade constante de interação entre quem faz e quem assiste. Seguindo nessa esteira de pensamento, Novack (1990) argumenta também que o movimento observado nesta dança trazia em si os ideais da sociedade da época:

Muitos e muitas das primeiras participantes, membras e membros da audiência, críticos e críticas sentiram que a estrutura de movimento do Contato Improvisação literalmente incorporava as ideologias sociais do início dos anos 70, que rejeitavam os papéis tradicionais de gênero e as hierarquias sociais. Eles e elas viam a experiência de tocar e compartilhar peso com um e uma parceira de qualquer sexo e de qualquer tamanho, como uma maneira de construir uma nova experiência do *self* interagindo com outra pessoa. A falta de foco composicional consciente na forma representava a espontaneidade da vida, literalmente “indo no fluxo” dos eventos, como se apenas os dançarinos e as dançarinas sentissem o fluxo de seus contatos físicos. O grupo sem diretor e sem diretora simbolizava uma comunidade

igualitária em que todos e todas cooperavam e ninguém dominava. Finalmente, o modo de praticar e desenvolver Contato Improvisação se assemelhava a uma dança social, uma reunião informal em que qualquer pessoa poderia participar, se desejasse fazê-lo; as distinções entre dançarinos e dançarinas amadoras e profissionais foram conscientemente ignoradas inicialmente. (NOVACK, 1990, p. 11, trad. nossa)¹²

No CI todas têm algo a aprender e a contribuir para a dança. Leite (2005) ressalta esse ponto expondo que cada dança é única e seus desafios também. Logo, estar começando não é algo que deverá fazer com que uma participante se sinta inferior em relação à outra. É mais um repertório e mais uma potência criativa sendo agregada ao grupo. Busca-se que os juízos de valor a respeito de práticas, movimentos e participantes não sejam parte constante ao desenvolver esta dança.

Outro aspecto fundamental do CI é que assistir é mais uma maneira possível de praticar, sendo tão válido quanto dançar. Cada participante pode escolher em qual função se sente mais confortável, a depender de cada dia. Estimular o ato de escolher, de acordo com suas possibilidades e limites no momento presente, é importante para potencializar a autonomia das participantes e reconhecer a existência de seu poder de escolha, de sua tomada de decisão.

Podemos reconhecer que enquanto o Contato Improvisação fundamentava a primeira parte da oficina, voltada ao reconhecimento do corpo, contato consigo, com as demais e com o espaço, a segunda parte investia de modo mais intenso nas Funções Flutuantes. Essa é uma estratégia de criação cênica elaborada por Marcia Berselli e Natália Soldera em meados de 2014, durante suas pesquisas de mestrado desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A proposta nasce a partir da proposição de demarcar espacialmente

¹² No original: “Many of the early participants, audience members, and critics felt that the movement structure of contact improvisation literally embodied the social ideologies of the early ‘70s with rejected traditional gender roles and social hierarchies. They viewed the experience of touching and sharing weight with a partner of either sex and any size as a way of constructing a new experience of the interacting with another person. The lack of conscious compositional focus in the form represented spontaneity in life, a literal “going with the flow” of events, just as the dancers followed the flow of their physical contact. The group with no director symbolized an egalitarian community in which everyone cooperated and no one dominated. Finally, the mode of practicing and performing contact improvisation resembled a social dance, an informal fathering in which anyone could participate who wished to do so; distinctions between amateur and professional dancers were consciously ignored initially.”

quatro funções presentes na criação cênica: atuação, encenação, técnica/design de cena e expectativa.¹³

A prática consiste em demarcar espacialmente o chão com fita crepe em quatro quadrantes distintos (BERSELLI; SOLDERA, 2017). Das pessoas dispostas a jogar, cada uma deve ocupar um espaço específico e iniciar explorações que cabem a cada função. Quem entra no espaço da atuação pode começar a improvisar, assim como quem ocupa a encenação pode fazer proposições para quem está na atuação ou no *design*. No espaço de *design* de cena estarão dispostos materiais técnicos e objetos diversos como projetor, câmera, caixa de som, notebook, tecidos, luzes etc. os quais podem ser usados pela pessoa que ocupa a função para estimular a criação. Quem se coloca na função de esperar tem a demanda de observar ativamente a prática. Todas as funções têm a possibilidade constante de trocar de espaço e realizar experimentações criativas ocupando as demais funções.

Desta forma, a criação cênica não fica à mercê das indicações da encenação e nem tão pouco das improvisações propostas pela atuação; existe uma inserção constante de diferentes estímulos a partir de qualquer pessoa que queira participar. O jogo se mostra tão potente para a criação exatamente porque as participantes podem flutuar de uma função para outra a partir de suas ideias, as quais são constantemente alimentadas pelas proposições advindas de todas as funções da cena. Tieppo e Berselli (2019, p. 451) afirmam que

A escolha de trabalhar com as Funções Flutuantes comprova o papel central do jogo nessas práticas, já que o objetivo desta estratégia de criação é alimentar o jogo a partir do trânsito entre as funções, o que, por sua vez, alimenta as jogadoras estabelecendo-se assim uma retroalimentação.

Como regras, todas as funções/espacos devem ser ocupados por, no mínimo, uma participante. A troca de funções pode acontecer a qualquer momento, desde que ela seja reportada ao grupo. Reportar tem por objetivo deixar todas cientes das movimentações antes que elas aconteçam, tendo como objetivo não deixar espacos vazios. Além disso, tal ação reforça também os aspectos da horizontalidade, uma vez que todas sabem o que vai acontecer e tem a compreensão de que o jogo depende de todas, ou seja, é preciso estar atenta e

¹³ As quatro funções foram determinadas tomando como referência o teatrólogo argentino Jorge Dubatti. Segundo Dubatti: “Llamamos convívio o acontecimiento convivial a la reunión, de cuerpo presente, sin intermediación tecnológica, de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial cronotópica (unidad de tiempo y espacio) cotidiana (una sala, la calle, un bar, una casa, etc. en el tiempo presente)” (DUBATTI, 2008, p. 28).

disponível para trocar de função caso seja necessário. Liberdade e autonomia sendo estimuladas na prática.

Essa estratégia de criação se mostrou eficaz para criar jogos potentes, pois não há a obrigatoriedade da manutenção em uma função única e específica. Todas as jogadoras são livres e podem mudar de função a qualquer momento, dependendo dos seus anseios, ideias, da necessidade e da retroalimentação no momento próprio do jogo.

Observamos, então, que a autonomia das participantes pode ser evocada com este jogo, tendo em vista que cada uma precisa escolher como vai responder aos estímulos que forem inseridos no desenvolvimento da proposta. Quando a encenação e o *design* de cena dão estímulos simultâneos à atuação, quem ocupa esta função pode decidir como irá se relacionar com o que é proposto. Não apenas a atuação precisa interagir e lidar com os estímulos que chegam, pois eles reverberam em todas as participantes. Assim, a encenação é contaminada por um estímulo vindo do *design*, o qual será estímulo para uma nova indicação. A retroalimentação é constante.

Identificamos nas práticas de base da oficina, Contato Improvisação e Funções Flutuantes, princípios presentes em cada uma que potencializaram o estabelecimento de confiança entre as participantes. Nos tópicos a seguir, evidenciamos dois aspectos que foram fundamentais para que a construção e manutenção do ambiente seguro fosse efetivada.

Toque

Um dos aspectos que consideramos fundamentais ao falar de Contato Improvisação é o toque. Ele é uma das bases do CI. Nas abordagens somáticas do movimento o toque está voltado à percepção de si, a um reequilíbrio sensorial através da sensibilização da pele. A estimulação da pele se dá pela automassagem e automanipulação e pelo uso de recursos físicos (tecidos, bolas, bastões etc). Já no CI, com o compartilhamento de pontos de contato físico, seja com uma pessoa com quem se dança, seja com o chão atuando como parceiro, o sentido tátil na partilha de pontos de contato é o localizador central. No CI "[...] a pele atua como um guia para os dançarinos, ampliando a percepção como uma lente de aumento, ligada à potência dos sentidos." (MACHADO, 2016, p. 73)

"Fronteira entre Eu e o Outro, a pele é o maior órgão do corpo humano, lugar por excelência da afetividade, do desejo, da intimidade e da identidade" (BOLSANELLO, 2005, p. 102). Assim, tocar outra pessoa costuma não ser uma ação simples, mesmo em processos criativos que o pressupõe, como no teatro. Há ainda que ter em conta os tabus existentes nas sociedades contemporâneas. Além disso, o toque também envolve questões de gênero, uma vez que as mulheres estão expostas à violência tendo em vista uma estrutura patriarcal que coloca o corpo da mulher como algo público. Assim, é importante destacar desde já que tocar exige respeito, responsabilidade, cuidado e uma confiança que é adquirida com o desenvolvimento das relações.

Apesar de ser uma porta para o cuidado, o carinho e a atenção, é comum que o toque físico, passado o período da infância, esteja presente na vida das pessoas apenas vinculado a questões sexuais, ao tratamento médico ou a situações de violência. Porém, em práticas cênicas tocar é uma ação esperada: pessoas tocam-se quando jogam. Mesmo assim, não é uma prática simples.

Nas oficinas, nem sempre foi confortável exercitar o tocar. Sobre este ponto, Mira contou que, no início das práticas,

Tu nem sentia a massagem quase, **porque a gente tinha medo de tocar no outro, medo de tocar em nós mesmas**, [...] e aos poucos a gente foi descobrindo que dá para ter um olhar mais carinhoso e menos sexualizado desse toque, que não é sexual, é um toque de massagem, é um toque de carinho, mas não sexual. [...] **eu comecei a ver meu corpo com muito mais atenção e com muito mais carinho**, porque era aquele negócio "medo de tocar e não quero tocar no corpo do outro" e depois foi aquela coisa de que sim, eu reconheço: **o meu toque é de investigação, ele é um toque artístico, ele é um toque para investigar os movimentos, para também fazer um carinho no colega e isso é muito, muito, muito modificador**. Assim, modifica muito a maneira como tu vê as pessoas e como tu interage com os outros e, me fez abraçar mais o meu corpo também [...] (Mira, 2020, grifos nossos)

O relato de Mira nos conecta a um pressuposto relativo à pele (canal do toque) que é apresentado pela performer, professora e pesquisadora Ann Cooper Albright. Para Albright, a pele pode ser uma barreira ou um canal. "Podemos conceber nossa pele como uma fronteira ou um conduto, e essa mudança na percepção leva a uma compreensão radicalmente diferente da relação entre mim e o mundo" (ALBRIGHT, 2013, p. 239, trad. nossa)¹⁴. A pele

¹⁴ No original: "We can conceive of our skin as either a boundary or a conduit, and this shift in perception leads to a radically different understanding of the relationship between myself and the world."

como canal promove que eu experiencie "minha pele como a interface porosa entre mim e o mundo, então estarei mais apta a envolver minha pele como uma camada permeável e sensível que facilita essa troca" (ALBRIGHT, 2013, p. 239-240, trad. nossa)¹⁵.

Tocar exige cuidado e responsabilidade, para com a outra pessoa e para consigo mesma, além de tempo para recuperar a permeabilidade da pele que nos coloca aptas às trocas. A responsabilidade é um dos aspectos centrais das abordagens somáticas do movimento. Segundo Bolsanello (2005, p. 101) "a particularidade da educação somática é que suas estratégias são principalmente educacionais e investem na responsabilização do aluno". Assim, por meio das práticas, as participantes são convidadas a recuperarem um compromisso consigo e com o grupo em prol do seu bem-estar e do bem-estar geral. A aprendizagem pela prática é quem conduz a participante ao reconhecimento dessa exigência.

É necessário tempo para desenvolver uma atenção apurada que possibilite perceber as reações que cada corpo tem ao ser tocado. Acreditamos que, por termos enraizado em nossa construção social que devemos aceitar tudo o que a outra pessoa propõe, muitas vezes, ao sentirmos um desconforto demoramos um certo tempo para decodificar tal sensação, mesmo que em algumas situações, o corpo já traga sinais de desconforto. Para isso, é necessário o olhar atento ao corpo da colega e, principalmente, às respostas emitidas pelo seu próprio corpo.

Ann Cooper Albright (2013) atrela a empatia presente em processos cênicos ao fato de o foco nestes processos estar nas sensações, na prática cinestésica. Albright traz então a potência do *sentir*, evidenciando que,

De um modo geral, no ocidente, **ver é crível e sentir é suspeito**. [...] Grande parte do treinamento fundamental do Contato Improvisação tenta reverter essa hierarquia cultural, reduzindo nossa dependência do visual e conscientizando as nuances do tátil. **No contato improvisação, a pele se torna um local primário de comunicação**. (ALBRIGHT, 2013, p. 239, tradução e grifos nossos)¹⁶

E é a partir desta comunicação, estabelecida a partir do toque, de pele com pele, que fundamentamos nossa argumentação de que o toque gerou uma relação menos distante

¹⁵ No original: "I experience my skin as the porous interface between myself and the world, then I will be more apt to engage my skin as a permeable, sensitive layer that facilitates that exchange."

¹⁶ No original: "Generally speaking, in the West, seeing is believing and feeling is suspect. [...] Much of the foundational training in contact improvisation attempts to reverse this cultural hierarchy by reducing our

entre as participantes das oficinas. Compartilhar e manter pontos de contato, dividir o peso do próprio corpo, inserir pausas em meio à movimentação tendo partes do corpo apoiadas na colega, são ações que exigem confiança na outra pessoa. Se a parceira de prática não estiver atenta ao momento da dança, dependendo de diferentes fatores, uma das parceiras pode cair e se machucar. Por isso, compartilhar pontos de contato ao dançar CI exige atenção, cuidado e confiança entre as partes.

O movimento físico do contato entre corpos, com pessoas descobrindo juntas as possibilidades de movimento enquanto mantém pontos de contato, auxilia a criar vínculos e estreitar laços e consideramos estes aspectos fundamentais para que as participantes conseguissem confiar umas nas outras. Confiança mútua pode gerar segurança no coletivo.

Experimentação como foco do processo de criação

As oficinas tiveram duração aproximada de três horas durante todos os anos, sendo que cada encontro era organizado em quatro momentos: mobilização corporal inicial; exercícios/jogos; composição e conversa final. A oficina tinha uma estrutura firme e ao mesmo tempo maleável, - assim como o CI e as Funções Flutuantes, - pois permitia que tempos diferentes fossem utilizados em cada dia de encontro. A estrutura dá sustentação, mas não imobiliza.

Essa estrutura foi percebida tanto pelas participantes que eram da área teatral quanto pelas que eram de outras áreas, cada uma entendendo e sentindo-a de uma maneira específica. Para Mira, a estrutura era visível e extremamente flexível, pois era permitido alargar o tempo de uma prática, a depender da necessidade de cada dia de trabalho.

A gente tinha uma estrutura, mas ela me parecia ser aquela iniciação, uma conversa, um movimento de articulações, era uma coisa que tinha um... uma estrutura prévia mas ela não seguia um limite rígido, sabe. Se a gente precisava demandar um pouquinho mais de tempo para as articulações e para acordar o corpo, a gente demandava esse tempo. Se a gente demandava um pouquinho mais na experimentação, um pouquinho mais falando, ou só ouvindo o outro falar também, a gente ia mais. (Mira, 2020)

dependency on the visual and bringing awareness to the nuances of the tactile. In contact improvisation, one's skin becomes a primary site of communication."

Uma das perguntas feitas para as entrevistadas foi sobre como acontecia a passagem de um momento para outro nas oficinas: se era de uma maneira fluida ou se por meio de transições bruscas entre cada um deles. Para a maioria delas, essa passagem era fluida e, assim, a própria transição auxiliava a mantê-las engajadas no jogo. Segundo Sol (2020),

[...] num primeiro momento, essa passagem fluida tem uma grande importância porque ela meio que faz um ambiente familiar, sabe. Se tu tá numa atividade que se transforma numa outra atividade, de alguma maneira tu não se dá conta que tu trocou, né, então já não tem espaço para ti parar, sair de dentro daquilo que estava desenvolvendo, ou sair do jogo, ou sair da interação para entrar no modo mais, assim, rotineiro [...] essa passagem fluida, ela é uma coisa que, ela é uma abordagem que potencializa o desenvolvimento ou a construção das criações.

E assim, essas produções geravam “um material muito rico para perceber que as produções, quando elas dão espaço para as pessoas, elas são muito mais potentes.” (Mira, 2020) Atrelado a isso, salientamos que as práticas não tinham como objetivo desenvolver uma competência específica no corpo de cada participante, mas sim explorar o que cada exercício poderia reverberar em cada uma. Na dança Contato Improvisação não existe um padrão de movimento a ser seguido, tendo em vista sua própria estrutura que investe em proposições abertas como

relaxe, respire, intua, imagine, a massa deve ser a sensação mais importante, o sentimento da gravidade, faça menor, a pequena dança, compartilhe o ponto de equilíbrio, deixe o movimento levá-lo, nada está errado, visão periférica, (perguntas em relação ao estado de cada um), conforto, não dirija, o corpo sabe e quer jogar e brincar, massageie, torça, lubrifique, deixe fluir, mais lento, mais rápido etc. (PAXTON *apud* LEITE, 2005, p. 104)

O foco não está em exemplificar movimentos com o próprio corpo para que estes sejam copiados pelas demais participantes, nem em determinar rigidamente quais movimentos serão realizados, mas sim em instigar cada uma a descobrir como o próprio corpo responde aos estímulos.

Tendo isso em vista, é possível afirmar que esta base do CI se tornou base das oficinas ao propor indicações abertas. As práticas se desenvolviam, desta maneira, sem comparações, com foco num olhar atento para si mesma, que auxiliava as participantes a terem um olhar mais atento também para com a parceira. Como relatou Adhara (2020),

[...] eu acho que as práticas, elas influenciaram totalmente na maneira com a qual eu me relacionava com as outras pessoas ali dentro e as outras pessoas comigo também, porque existem alguns princípios para que essas práticas

sejam desenvolvidas [...], que é esse respeito que eu tenho comigo mesmo, com meu próprio corpo, que eu passei a ter com o corpo do outro, porque **se eu entendo o meu limite e como eu trabalho sobre o meu limite eu passo a entender o limite do outro.** (2020, grifo nosso)

Vemos este como um ponto crucial destas oficinas: elas potencializaram a relação entre participantes e, principalmente, a relação de cada uma consigo mesma. Ouvimos da maior parte das entrevistadas que participar das oficinas ajudou-as a entender o próprio corpo. Alya falou que

[...] eu entrava lá de uma forma e eu saía bem mais leve, emocionalmente e fisicamente, sabe. [...] Na maioria das vezes eu saía bem contente, tipo, porque eu colocava para fora o que eu tava sentindo, só que **às vezes parecia que eu tava me colocando na frente de um espelho e eu tava enxergando várias coisas que estavam passando na vida e eu, eu não tava conseguindo perceber,** daí que o teatro me ajudava a refletir sobre a minha própria vida sabe. (2020, grifo nosso)

Como cada dia de prática tinha um fim em si mesmo e o foco estava centrado em experimentar, percebemos que isso potencializou o foco na relação e na percepção de si e da outra. Pela dinâmica das Funções Flutuantes cada participante tem responsabilidade para com a função que assumiu, estando em relação com as demais que estão, todas, propondo em tempo real. Fomos instigadas a trazer nossa atenção e percepção para nós mesmas no aqui e agora do jogo.

Outro ponto que merece destaque em relação ao foco na experimentação é a autonomia estimulada pelas práticas. Tanto no CI quanto nas Funções Flutuantes é possível se colocar no lugar de jogadora e, também, no de espectadora, levando em consideração os anseios em cada dia de encontro e em cada momento da oficina. Com o foco na experimentação em cada dia de oficina, havia o convite, aliado a grande liberdade, para migrar de uma função a outra sem que isso fosse visto como um prejuízo ao grupo ou à composição em curso. Optar por se colocar em um local que exige menor exposição, por exemplo, não era visto como problema. Havia a compreensão de que todas são funções que demandam a mesma responsabilidade para com a prática e com o coletivo.

Nas oficinas não era necessário se “chegar” a algum lugar que não ao jogo em tempo presente. Assim, todas as proposições apresentadas pelo grupo eram bem vindas. Percebemos que essa liberdade para propor esteve vinculada ao fato de as experimentações estarem voltadas ao desenvolvimento do processo criativo. Práticas abertas e com foco no

processo trazem consigo a possibilidade de escuta sensível e espaço para cada participante voltar sua atenção para si mesma.

O último momento de cada dia de prática, intitulado *conversa final*, também se mostrou muito importante ao analisar as entrevistas. De maneira direta ou indireta, as entrevistadas salientaram a importância da oficina para pensar, conversar e refletir. Refletir sobre as práticas, sobre seus corpos e sobre temas que ultrapassavam os limites diretos das oficinas, mas que atingiam a todas as mulheres ali presentes, foi importante, pois nesse momento era aberta a possibilidade de escuta e de fala sensíveis, mesmo que de maneira diferente para cada uma.

Alya (2020) reforçou o quanto fazia bem para ela as práticas e o fato de poder conversar, sendo vista apenas como mais uma jogadora dentro do grupo, em oposição a ser julgada negativamente por alguma característica própria, por exemplo. Diz ela “[...] quando a gente consegue meio que conversar, expressar aquilo que a gente tá sentindo, meio que **é um pouco mais libertador**, sabe.” (ALYA, 2020, grifo nosso)

Sol (2020) explicitou que as reflexões e trocas foram relevantes para sua **formação profissional** na área teatral e para sua vida pessoal, fato também evidenciado por Adhara (2020). Mira (2020) revelou, a partir de sua fala, que as oficinas foram importantes para ela em diversos aspectos, como aprendizados em relação a exercícios e jogos e a diferentes maneiras de propor e facilitar práticas, aspecto significativo para sua vida pessoal e enquanto profissional da dança. Conversar e refletir, promovendo atravessamentos entre as práticas cênicas e os contextos cotidianos da vida de cada participante, às vezes por cinco ou dez minutos e outras vezes durante todo o encontro, foi apontado por quase todas as entrevistadas como algo importante, como um momento que proporcionou descobertas interessantes e significativas para cada uma delas.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, percebemos que a coletividade é criada a partir da relação estabelecida entre as participantes por meio do reconhecimento do que as diferencia e do que as iguala, daquilo que é comum e daquilo que é específico. Desta coletividade atrelada à confiança, um ambiente seguro pode ser criado.

Durante o estudo, o aspecto fundamental observado em nossa busca por traçar compreensões a respeito do estabelecimento e da manutenção da confiança e da segurança foi o fato da participação majoritária de mulheres. Isso não passou despercebido pois compreendemos que ser mulher é um papel social enraizado em nossa sociedade e que perpassa as participantes das oficinas.

Percebemos que as oficinas potencializaram o espaço de percepção de si, de cada uma atentar para as respostas do próprio corpo. Decidir sobre qual função se quer exercitar em determinado dia é importante para fortalecer a confiança da participante em si mesma, em suas vontades e possibilidades em cada dia de encontro. As oficinas se mostraram como um espaço seguro para algumas participantes atentarem para estas questões e, também, para exercitar sua autonomia em relação ao que fazer a partir de suas percepções mais subjetivas. Acreditamos que estas tenham sido algumas das competências adquiridas pelas participantes a partir das práticas: perceber o próprio corpo, aceitar suas demandas e vontades e encontrar, no coletivo, suporte às suas decisões individuais. Trata-se da busca pelo respeito às escolhas de cada pessoa, amparadas por um sentido maior de comunidade.

Esse aspecto gira em torno da liberdade de escolha na participação: escolher entre dançar ou observar no Contato Improvisação. Escolher jogar na atuação, *design* de cena, encenação ou expectativa nas Funções Flutuantes. Existia liberdade para escolher como se colocar, decisão que vinha de cada participante. Não era uma decisão hierárquica e arbitrária. A autonomia de cada participante foi sendo estimulada, a autonomia em escolhas simples, a autonomia nas escolhas complexas.

Exercitar a autonomia é importante para fortalecer a responsabilidade compartilhada e responsabilidade compartilhada é essencial para gerar segurança. O comprometimento com o processo estimula a confiança mútua e reforça o poder da comunidade. Quando as participantes do grupo assumem as responsabilidades do processo (que podem ser dialogadas e modificadas ao longo de todo o processo), com afeto e sensibilidade, um sentido de comunidade começa a ser instaurado. Comunidade significa laços estabelecidos através de confiança, de partilha de sentidos, de pertencimento; assim como da manutenção de arestas, das subjetividades. No jogo entre coletivo e individual, entre eu e a outra pessoa, tal qual uma dança de CI, a comunidade se estabelece em uma estrutura firme para sustentar o coletivo, mas flexível para se adaptar às demandas particulares.

Referências

ALBRIGHT, Ann Cooper. **Engaging Bodies: the Politics and Poetics of Corporeality**. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 2013.

ARAÚJO, Antonio. O processo colaborativo como modo de criação. **Olhares**, São Paulo, n. 1, p. 46-51, 2009. Disponível em: <https://www.olhairesceliahelena.com.br/index.php/olhares/article/view/8>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BARONE, Luciana. Processo colaborativo: origens, procedimentos e confluências interamericanas. In: **20 anos de interfaces Brasil-Canadá**. Organizadoras: Sérgio Barbosa de Cerqueda, Lícia Soares de Souza, Ana Rosa Neves Ramos, Elmo José dos Santos. Salvador: EDUFBA: ABECAN, 2011. Disponível em: <http://www.anaisabecan2011.ufba.br/Arquivos/Barone-Luciana.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BERSELLI, Marcia. **Abordagens à cena inclusiva: princípios norteadores para uma prática cênica acessível**. 2019. 298 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197213>. Acesso em: 24 set. 2020.

BERSELLI, Marcia. **Processo de criação do ator: a busca pela organicidade a partir do contato**. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/110006#>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BERSELLI, Marcia; LULKIN, Sergio Andrés. Flexibilização em práticas cênicas: cruzamentos de práticas teatrais e Contato Improvisação em uma aula de teatro com surdos. **Anais 24º Seminário Nacional de Arte e Educação**. Editora da Fundarte. 2014, p. 542-549. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/110711>. Acesso em 12 nov. 2020.

BERSELLI, Marcia; SOLDERA, Natália Perosa. Laboratório de experiências conviviais: da pesquisa em teatro aos quintais da cidade. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p. 64-77, ano 17, nº 34, ago/dez 2017. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/453>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BOLSANELLO, Débora. Educação Somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n.2 p. 99-106, mai/ago. 2005. Disponível em: https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/11n2_08DBB.pdf. Acesso em 23 out., 2021.

BRESSAN, Vanessa; BERSELLI, Marcia. A interatividade de diferentes mídias em cena: uma análise de composições que enfatizam a presença do designer de cena na sala de ensaio. **Anais X Reunião Científica ABRACE**. v. 20, n. 01, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4360/4600>. Acesso em: 22 jul. 2021.

DUBATTI, Jorge. **Cartografía Teatral**: introducción al Teatro Comparado. Buenos Aires: Atuel, 2008.

KUPPERS, Petra. **Community Performance**: an Introduction. London: Routledge, 2007.

KUPPERS, Petra. **Disability Culture and Community Performance**. Find a Strange and Twisted Shape. London: Palgrave, 2011.

LEITE, Fernanda Hubner de Carvalho. “Contato improvisação (contact improvisation) – um diálogo em dança”. In: **Movimento**. Porto Alegre, v.11, n.2, p. 89-110, mai/ago. 2005.

MACHADO, Mayara Marengo. Relações entre Contato Improvisação e as Práticas do BMC. **Revista Nupeart**, Florianópolis, v. 16, p. 67-79, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/8677>. Acesso em: 20 maio 2020.

NOVACK, Cynthia J. **Sharing the Dance**: Contact Improvisation and American Culture. Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1990.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. [Trad. Cássia Raquel da Silveira]. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

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

TIEPPO, Juliana Gedoz; BERSELLI, Marcia. Limites e exigências da colaboração artística horizontal: um olhar sobre o jogo e a encenadora no processo colaborativo. **ouvirOUver**: Uberlândia, v. 15, nº 2, p. 446-458, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/42736>. Acesso em: 08 dez. 2020.

Recebido em 21/01/2022.

Aceito em 16/05/2022.

(RE)CONHECER-SE AOS OLHOS DE OUTRA: UM OLHAR SOBRE RETRATO DE UMA JOVEM EM CHAMAS

Helena de Martini Melo¹

Juslaine de Fatima Abreu Nogueira²

RESUMO: A experiência lésbica toma o primeiro plano nesse artigo ao analisar o relacionamento de Héloïse e Marianne em *Retrato de Uma Jovem em Chamas* (2019), de Céline Sciamma. Pela perspectiva da transformação do olhar compartilhado pelas personagens, tece-se uma análise que busca problematizar como as escolhas formais no filme produzem efeitos de sentido que sinalizariam uma passagem para uma outra constituição ético-política e estética potencializada pelos vínculos entre experiência lésbica, (re)conhecimento de si e do outro e modos do viver compartilhado. Visibiliza-se tais transformações, na obra, a partir de três (re)tratos: Olhar Institucionalizado e Norma, Intimidade e Comunidade e, por último, Amor e Memória. Um diálogo feminista ampara esta análise, especialmente com alguns textos de Laura Mulvey (1983), Adrienne Rich (1979; 2010) e Anne Carson (1988; 2003). Tais autoras permitem bases analíticas para pensar os vínculos entre escolhas formais e olhar, reconhecimento, vida e continuum lésbico em *Retrato de uma Jovem em Chamas*.

Palavras-chave: *Retrato de uma jovem em chamas*; Olhar; (Re)conhecimento de si e do outro; Comunidade Feminina; Experiência Lésbica.

RECOGNIZING YOURSELF UPON LOOKING AT HER: A GAZE ON PORTRAIT OF A LADY ON FIRE

ABSTRACT: The lesbian experience takes the forefront of this article by analyzing the relationship between Héloïse and Marianne in *Portrait of a Lady on Fire* (2019), by Céline Sciamma. From the perspective of the gaze's transformation shared by the characters, an analysis is made seeking to question how the formal choices in the film produces meaning

¹ Bacharela em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Pesquisa sobre cinema queer, com ênfase no estudo sobre a experiência lésbica e a sua representação na sétima arte. Possui filmes de sua autoria premiados pelos festivais Art Sessions e I Mostra Artística da Unespar. E-mail: helena.martini.melo@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4831015604714826>

² Doutora em Educação pela UFPR. Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná - FAP e vinculada ao Bacharelado em Cinema e Audiovisual. Coordena o Núcleo de Educação para as Relações de Gênero do Centro de Educação em Direitos Humanos (NERG/CEDH – *campus* FAP). Pesquisadora do GILDA – Grupo Interdisciplinar Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq). Dedicou-se aos estudos do discurso cinematográfico e da Educação, especialmente em conexão com a filosofia política pós-estruturalista. Como realizadora, dedica-se ao documentário, tendo dirigido o curta *As verdades de Ale em nós* (2017) e co-dirigido, com Eduardo Baggio, o longa *A Alma do Gesto* (2020). E-mail: jubreunogueira@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5283169846765859>

effects that would signal a passage to another ethic-politic and aesthetic constitution that is potentialized by the ties between lesbian experience, recognition of oneself and others and ways of shared living. Such transformations are visible in the work, based on three acts: Institutionalized Look and Norm, Intimacy and Community and, lastly, Love and Memory. A feminist dialogue supports this analysis, especially with essays by Laura Mulvey (1983), Adrienne Rich (1979; 2010) and Anne Carson (1988; 2003). These authors provide analytical support to comprehend the links between formal choices and the gaze, recognition, life and lesbian continuum in *Portrait of a Lady on Fire*.

Keywords: *Portrait of a lady on fire*; Gaze; (Re)cognition of oneself and others; Feminine Community; Lesbian Experience.

1 Introdução

Alguém vai lembrar de nós/
Eu digo/
Mesmo em outro tempo.
(SAFO apud CARSON, 2003, p. 297, tradução nossa)³

Iniciamos este texto com um dos poucos fragmentos da lirista grega Safo, que restou desde sua morte em torno de 630 A.C., traduzido e organizado contemporaneamente por Anne Carson. Safo é tida como uma das primeiras mulheres a possuir registros do amar outras mulheres. Seus rastros mudaram a história. O nome da ilha em que viveu a maior parte de sua vida, Lesbos, tornou-se o sinônimo moderno de mulheres homossexuais. Mesmo sem poder imaginar a vida no século XXI, Safo possui relevância atual e seus poucos fragmentos tornam-se imortais ao retratar o princípio do amor lésbico e sua constância, ainda que nos rodapés dos livros de história.

O objeto desse artigo, o filme *Retrato de Uma Jovem em Chamas* (2019), dirigido por Céline Sciamma, tem como premissa inicial uma narrativa ambientada no século XVIII seguindo Marianne, uma pintora que é contratada para fazer um retrato de uma jovem aristocrata, Héloïse. A jovem possui uma história de tragédia familiar: sua irmã, às vésperas de ser mandada para outro país em virtude de um casamento arranjado, suicida-se ao se jogar do penhasco ao redor da propriedade da família. O destino da irmã é, então, atribuído à Héloïse.

³ “Someone will remember us/ I say/ Even in another time”.

O quadro que Marianne é encomendada a pintar será um presente para o futuro noivo de Héloïse, o mesmo homem cuja compulsoriedade de casamento levou sua irmã ao suicídio. Porém, assim como sua irmã e em consequência do trauma de perdê-la, a jovem também se coloca contra o matrimônio e se recusa a posar para um artista, como uma maneira de opor-se e tornar impossível o enlace. Marianne, então, tem o desafio de desenhar e pintar o quadro às escondidas, observando Héloïse durante o dia e utilizando-se somente de suas memórias e de seu habilidoso olhar técnico-formal para compor a pintura. A trama desenvolve-se lentamente até que a relação de Marianne e Héloïse toma o primeiro plano, as duas personagens vão revelando-se uma à outra, transformando-se diante dos olhos da outra mulher, até tornar-se pulsante os sentimentos e desejos erótico-amorosos que Héloïse e Marianne nutrem uma à outra.

Esse artigo⁴ se propõe a investigar o percurso e a transformação que o olhar representa no filme via levantamento das escolhas narrativas, por meio de enquadramentos, planos, cenas e sequências, interpretando seus efeitos de sentido, ou seja, a justaposição entre o plano da expressão e o plano do conteúdo⁵. Marianne, ao conhecer Héloïse, bem como diante de um encontro que é, num primeiro momento, uma função, a vê por uma lente de convenções e regras, inclusive pautada no rigor de uma formalidade artística demasiada servil à técnica. Poderíamos dizer que entre ambas, mas fundamentalmente da parte de Marianne, o que está em jogo é um olhar normativo. Ao irem desvencilhando-se das normas (artísticas e sociais), outras possibilidades do olhar⁶ emergem e as personagens, via este deslocamento do olhar, permitem-se um (re)conhecer e um (re)conhecer-se no processo aos olhos da outra mulher e de si mesmas. O filme, desse modo, não trata de duas mulheres voltando-se contra o mundo, mas sim voltando-se uma à outra e ao fortalecimento de si mesmas para, a partir deste movimento de (trans)formação de si, movimentar fluxos transformadores que suas presenças, singelamente, poderão trazer ao mundo.

⁴ Registramos o agradecimento à interlocução rigorosa e cuidadosa com as pesquisadoras Agnes Cristine Vilseki e Aline Vaz, fundamental ao amadurecimento dos movimentos analíticos aqui traçados.

⁵ Definido por Jean-Marie Floch, “o plano da expressão é o plano no qual as qualidades sensíveis que possui uma linguagem para se manifestar são selecionadas e articuladas entre elas por variações diferenciais. O plano de conteúdo é o plano em que a significação nasce das variações diferenciais graças às quais cada cultura, para pensar o mundo, ordena e encadeia ideias e discurso.” (FLOCH, 2001, p. 9)

⁶ George Didi-Huberman apresenta a ideia de “O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável, porém, é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha. Seria preciso assim partir de novo desse paradoxo em que o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois.” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 29)

Neste rastro analítico-metodológico, reafirmamos que o objetivo central deste texto é analisar o desenvolvimento transformador do olhar entre Héloïse e Marianne no decorrer da narrativa, identificando as diferenças de seus modos de ver do começo ao final do filme, através da observação das opções formais utilizadas para retratar tais transições. Da mesma forma, é de igual importância levar sempre em conta as implicações dessa mutação pelo ponto de vista do relacionamento entre as duas mulheres, para consigo mesmas e para com o mundo em termos éticos, estéticos e políticos. Nesse sentido, esta é uma reflexão que busca inquietar-se em que medida a experiência lésbica⁷ - que é uma condição existencial que por si própria tem a chance de se colocar para além da normatividade do masculino e para além da normatividade da heterossexualidade - pode apontar para uma potência de um outro modo do viver que rasgue tudo aquilo que por demais oprime o corpo e a alma. No movimento de transformação do olhar que constrói a experiência lésbica, *Retrato de uma Jovem em Chamas* nos parece sinalizar também a possibilidade das mulheres em (re)inventar-se nas relações, constituindo outras possibilidades éticas e estéticas do viver, mais comungadas nas perspectivas comunitária, do apoio mútuo, da interdependência, da ancestralidade e da conexão com os outros seres e elementos da natureza, sem que isso signifique um abandono de suas individualidades e singularidades, senão muito pelo contrário. Na experiência lésbica abre-se uma possibilidade em que o cuidado consigo é também o cuidado com o outro e vice-versa. Singular e múltiplo bem como individualidade e coletividade não se opõem, mas se sustentam.

Pode-se dizer que as inquietações que movimentam este trabalho de análise traduzem-se nas seguintes perguntas: como o movimento do olhar constitui formalmente o filme e como as transformações dos modos do olhar das personagens conduzem a uma narrativa sob a ótica da experiência lésbica?; quais distinções de significação que essa transformação do olhar traz e como isto as conduz na relação com o mundo?; há alguma singularidade na relação com o mundo que se mobilizaria a partir do olhar transformado de conhecimento e reconhecimento implicado na experiência lésbica, em *Retrato de uma Jovem em Chamas*? Para dialogar com essas questões, buscamos uma singela teia de interlocução feminista, apostando principalmente nas leituras de Laura Mulvey (1983), em “Prazer visual e

⁷ Por experiência lésbica nos referimos à vivência de relações erótico-afetivas entre mulheres, para além da ideia de uma identidade sexual, conforme defendido por Adrienne Rich (2010).

cinema narrativo”; Adrienne Rich (1979; 2010), em “On lies, secrets and silence” e “Heterossexualidade compulsória e existência lésbica”; e Anne Carson (1988; 2003), em seus livros “Eros the Bittersweet” e “If not, Winter: Fragments of Sappho”.

Também neste caminho de análise fílmica, optamos por decupar o filme localizando-o em três (retr)atos na mesma ordem cronológica posta na narrativa, originando, respectivamente, os três seguintes subcapítulos, que se diferem pelo caráter que o olhar e a relação de Héloïse e Marianne possuem em cada parte. A forma como se dão, quais são suas características específicas e seus respectivos pontos de virada são nossos pontos de reflexão.

O primeiro (retr)ato – Olhar Institucionalizado e Norma – faz menção ao primeiro terço do filme, no qual analisaremos a relação de Héloïse e Marianne sob a ótica do olhar como norma e convenção artístico-social, bem como quais implicações esse olhar traz para a relação de duas mulheres que se desconhecem. Marianne, inicialmente embutida de perspectivas normativas e despida de visões que possibilitariam enxergar Héloïse em sua individualidade e frescor, tem dificuldade de ver a jovem e ainda mais em reproduzi-la numa pintura. Acaba por prender-se e, em consequência, também aprisiona a imagem que retrata de Héloïse em convenções e ideias que não são capazes de representá-la com profundidade imagética, mas, ao contrário, existem com a razão de controlar este feminino⁸.

No segundo (retr)ato – Intimidade e Comunidade –, que toma pouco mais que a metade do filme, trataremos sobre o deslocamento do olhar convencional para o olhar compartilhado entre amantes, o florescer do romance entre as personagens e o nascimento da comunidade feminina entre as mulheres do filme. Marianne, ao escolher dar uma segunda chance a si mesma e colocando-se na escuta de Héloïse que a provoca para que pinte novamente o quadro, dessa vez deixa-se arrebatado por ela e livra-se da normatividade que a prendia, conseguindo finalmente alçar voo, buscando comunhão com uma essência⁹ de Héloïse, envolvendo-se com ela no caminho. Do amor não normativo que nasce entre as personagens, cria-se a oportunidade das duas conhecerem uma à outra e reconhecerem-se no reflexo da outra. Tal experiência em liberdade promove também um deslocamento na

⁸ Entendendo aqui a noção de feminino sempre em sua dimensão plural e nunca atrelada à ideia de uma norma de feminilidade.

⁹ Usamos aqui a palavra essência não no sentido de qualquer determinismo identitário, mas no sentido do acolhimento aos traços de singularidade e unicidade que constituem a cada uma/um de nós.

relação das duas para com as outras mulheres a sua volta, criando o que podemos chamar, ecoando Adrienne Rich (2010), de um continuum lésbico e um senso de irmandade feminino, uma vez que Rich propõe e defende que:

o termo continuum lésbico possa incluir um conjunto – ao longo da vida de cada mulher e através da história – de experiências de identificação da mulher, não simplesmente o fato de que uma mulher tivesse alguma vez tido ou conscientemente tivesse desejado uma experiência sexual genital com outra mulher. Se nós ampliamos isso a fim de abarcar muito mais formas de intensidade primária entre mulheres, inclusive o compartilhamento de uma vida interior mais rica, um vínculo contra a tirania masculina, o dar e receber de apoio prático e político, se nós podemos ouvir isso em associações como uma *resistência ao casamento* e em um comportamento, digamos, ‘exaurido’ [...], nós começaremos a compreender a abrangência da história e da psicologia feminina que permaneceu fora de alcance como consequência de definições mais limitadas, na maioria clínicas, de *lesbianismo*”. (RICH, 2010, p. 35-36).

O terceiro e último (re)trato – Amor e Memória – ocorre durante o epílogo do filme, em que é retratado o olhar como lembrança e o amor entre as duas mulheres como potência da individualidade¹⁰, como uma busca íntima de caminhada de vida e de fortalecimento de si cuja responsabilidade cada qual tem consigo mesma. Separadas há algum tempo, Héloïse casa-se com o homem que recebera o quadro retratado por Marianne. Já a artista segue produzindo obras e assinando com o pseudônimo de seu pai para ser mais aceita em exposições. Mesmo com o tempo as separando e as condições externas sociais ainda adversas, o amor que as duas mulheres sentiram uma à outra continua numa memória que as nutre. Apesar da contingência heteronormativa e patriarcal que as afastou, há uma imortalização do amor que sentiram - reverberado na experiência lésbica - pela ação do olhar como memória e é esta memória que as sustenta como força de cada qual em sua própria caminhada.

2 Primeiro (re)trato – olhar institucionalizado e norma

¹⁰ A individualidade é entendida aqui como a responsabilidade *sine qua non* que temos para com a edificação de nossa própria existência, frente aos desafios de nosso contexto histórico, sempre dimensionando que esta está implicada na responsabilidade que também temos na relação com o outro. Individualidade, neste sentido, nunca é correlata a individualismo.

Durante um momento a sós com Héloïse, Marianne, em uma tentativa de agradá-la, diz que ela poderá caminhar sem companhia no dia seguinte: “Sua mãe a deixará sair sozinha amanhã. Você estará livre”. Ao que Héloïse interpela: “Estar livre é estar sozinha?” (RETRATO..., 2019, 36 min). Tal diálogo coloca em perspectivas distintas uma condição existencial que perpassa as duas personagens: a solidude.

O primeiro ato do filme caracterizado pelo encontro entre as protagonistas culmina em seu inevitável desencontro. Marianne, seguindo as ordens da mãe de Héloïse e com a intenção de retratar a mulher de maneira escondida, concorda em se contentar a observá-la de maneira furtiva e decorar mentalmente seus traços.

A revelação do rosto de Héloïse se dá de maneira enigmática tanto para Marianne quanto para a espectralidade. Citada inúmeras vezes por todas as outras personagens, mas sem efetivamente entrar em cena, sua imagem envolve-se numa névoa de mistério, criando expectativa para se conhecer a mulher que negara ter sua imagem retratada. Quem assiste ao filme segue Marianne quando ela é repentinamente chamada para acompanhar Héloïse em uma caminhada nos arredores da propriedade, dando a primeira oportunidade de vê-la.

O contorno do corpo de Héloïse, assim, entra em cena (Figura 1), escondido por uma capa, enquanto Marianne a segue para o lado de fora da mansão. Revelando o único detalhe físico conhecido até então, o capuz da capa de Héloïse cai mostrando seus cabelos loiros, sempre seguindo o ponto de vista de Marianne, que tenta tecnicamente desvendá-la. Quando as duas alcançam o final da linha das árvores e as falésias da ilha são avistadas, Héloïse corre em direção ao penhasco, imitando o último ato de sua falecida irmã, enquanto Marianne corre em vão em sua direção. Héloïse para na borda do penhasco e, por fim, vira-se para Marianne, revelando finalmente seu rosto por inteiro. A revelação do rosto de Héloïse que se dá de maneira gradual para, então, irromper abruptamente em seu último plano, desconcerta Marianne, podendo provocar o mesmo desconcerto em quem está na recepção da obra, que, apesar do mistério envolto na personagem, pode esperar uma apresentação clássica.

FIGURA 1 – FRAMES EM QUE, POUCO A POUCO, MARIANNE VÊ HÉLOÏSE PELA PRIMEIRA VEZ
FONTE: *Retrato de uma Jovem em Chamas* (2019), de Céline Sciamma, 19 min.



A posição de Marianne e da espectralidade é bastante similar no primeiro ato. Podemos dizer que ambas as referências são normativas, institucionalizadas. É discutido por Laura Mulvey (1983), em seu artigo *Prazer Visual e Cinema Narrativo*, a posição de recepção no cinema. Ela defende a ideia de que o olhar-referência é a do olhar masculino, que se confunde com o próprio olhar-espectador. Como se sempre a personagem devesse atuar de maneira a cumprir todas as fantasias e desejos desse olhar masculino. Nas palavras de Mulvey:

O homem controla a fantasia do cinema e também surge como o representante do poder num sentido maior: como o dono do olhar do espectador, ele substitui esse olhar na tela a fim de neutralizar as tendências extradiegéticas representadas pela mulher enquanto espetáculo. Isto é possível através do processo colocado em movimento pela estruturação do filme em torno de uma figura principal controladora, com a qual o espectador possa se identificar. Na medida em que o espectador se identifica com o principal protagonista masculino, ele projeta o seu olhar no do seu semelhante, o seu substituto na tela, de forma que o poder do protagonista masculino, ao controlar os eventos, coincida com o poder ativo do olhar erótico, os dois criando uma sensação satisfatória de onipotência. (MULVEY, 1983, p. 445–446)

Um paradoxo acontece quando temos em análise um filme que não possui uma personagem principal masculina (aliás, nem há personagens masculinas). Todavia, porque há toda uma construção discursiva do poder do olhar, a espectralidade média é pautada pelo olhar masculino, procurando, então, esse vínculo do masculino em Marianne. Esse movimento acontece pela postura voyeur controladora de Marianne para com Héloïse. Assim como esta

personagem, quem está na condição-espectadora, no impulso da padronização do olhar, sente a necessidade de visualizar o outro a partir de uma decifração normativa.

Por mais poética e amorosa que possa parecer a ideia de decorar os traços de Héloïse, Marianne o faz sempre seguindo convenções e regras de maneira supremacista. Esta forma convencional e institucionalizada com que Marianne enxerga Héloïse não diz respeito somente a como ela memoriza e retrata seu rosto, mas também como ela vê a outra mulher, sem deixar-se sensibilizar por ela e sua situação, visualizando-a sob uma luz de uma dada normatividade do masculino¹¹, carregando consigo demasiados estigmas. Mulvey discute a conformação representacional em que o homem quase sempre toma o lugar de dono do olhar e a mulher é posta como imagem, como aquilo que é olhado. Estas posições constituem um dos dispositivos pelos quais atua a força do poder normatizador, assim argumentando Mulvey:

Num mundo governado por um desequilíbrio sexual, o prazer no olhar foi dividido entre ativo/masculino e passivo/feminino. O olhar masculino determinante projeta sua fantasia na figura feminina, estilizada de acordo com essa fantasia. Em seu papel tradicional exibicionista, as mulheres são simultaneamente olhadas e exibidas, tendo sua aparência codificada no sentido de emitir um impacto erótico e visual de forma a que se possa dizer que conota a sua condição de "para-ser olhada". (MULVEY, 1983, p. 444)

Apesar de Marianne ser mulher e sentir as mesmas opressões que pesam sobre os corpos femininos, ela vê-se reproduzindo as mesmas convenções quando está na posição de "dono do olhar". Portanto, o modo como Marianne olha Héloïse é a mesma maneira com que foi observada por toda sua vida, de forma a pressupor sua supremacia e sua tutela no poder de olhar. Nesse sentido, Marianne olha Héloïse de forma institucionalizada e reproduz um discurso normalizador, fazendo a imagem desta se encaixar no quadro aceito socialmente.

Todavia, durante uma das caminhadas das duas personagens, uma outra camada do olhar começa a emergir no filme. Isto acontece quando Héloïse olha diretamente para a lente da câmera, para o nosso rosto-espectador, como se estivesse olhando para os olhos de Marianne (Figura 2).

¹¹ O masculino como o ativo, o tutelador, o dominador.

FIGURA 2 – FRAME EM QUE HÉLOÏSE OLHA PARA A CÂMERA



FONTE: *Retrato de uma Jovem em Chamas* (2019), de Céline Sciamma, 26 min.

Desse modo, a posição contrária é o que Marianne não esperava. Há uma complexidade e uma incontrolável reflexibilidade no sentido do olhar. Enquanto Marianne mira Héloïse, a jovem percebe os olhares e os interpreta com outra ótica. Sem conhecer as reais razões pelas quais Marianne está na casa, Héloïse passa a vê-la como uma janela para o mundo exterior.

Marianne, apesar da distância emocional que tenta colocar entre ela e Héloïse, sente culpa por estar contribuindo decisivamente para que a jovem seja mandada para um destino incerto e indesejado, em outro país e casando-se com um homem que não conhece. Ao perceber a restrição das vivências culturais no mundo de Héloïse, a pintora vê uma chance de redenção à sua paradoxal tarefa, exaltando as vantagens que Héloïse terá quando se mudar para Milão. Enquanto Marianne tenta fazer Héloïse se apaixonar pela vida em sociedade, Héloïse apaixona-se por ela.

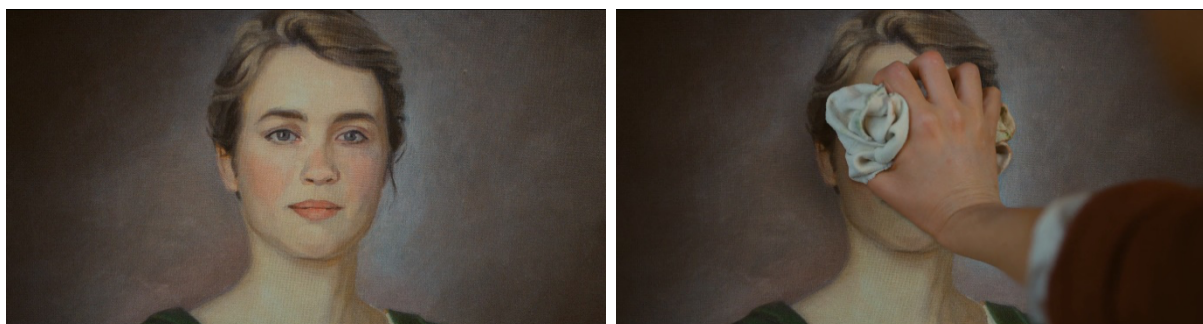
Porém, a ilusão não poderia durar para sempre. Marianne termina o quadro. Ao explicar qual era a verdadeira razão pela qual tinha sido chamada ali, Héloïse, sem olhar em direção à Marianne, responde que isso explica os olhares dela. Marianne leva Héloïse para ser a primeira a ver o quadro que pintara às escondidas. Héloïse o observa em silêncio e, após um longo momento, vira-se para Marianne e a interroga se aquela no quadro seria ela, se é assim que ela a vê. Héloïse não pergunta se fisicamente a sua representação se parece com

ela. Sua indagação vai além das aparências, procurando como sua figura se põe em quadro, se aqueles traços a refletiriam em profundidade.

Ainda prisioneira das regras que se sente imposta a seguir, Marianne tem uma reação hostil. Replica, então, dizendo que existem regras, convenções e ideais que tinham de ser respeitados. Héloïse indaga se não há vida ou presença nas composições, argumentando que alguns sentimentos são profundos o bastante para serem inerentes à imagem. Ela admite não os entender bem, mas acha triste que Marianne não os compreenda.

Héloïse deixa o quarto para chamar sua mãe para inspecionar o quadro. Marianne, deixada sozinha e perturbada com a reação e a aversão de Héloïse ao quadro e a ela, em um ímpeto frustrado e vivendo um momento de epifania, levanta sua mão à pintura e borra completamente o rosto de Héloïse (Figura 3), destruindo, por fim, o seu trabalho. A ação representa um ponto de virada essencial ao filme, determinando o momento em que Marianne, educada e compelida a visualizar o mundo de forma convencional, se vê com a decisão de libertar-se dessa ótica pela primeira vez. Marianne compreende a inverdade do quadro que pintara e sente-se pronta para tentar de novo. Para olhar de novo.

FIGURA 3 – FRAMES EM QUE MARIANNE DESTRÓI O QUADRO DE HÉLOÏSE



FONTE: *Retrato de uma Jovem em Chamas* (2019), de Céline Sciamma, 51 min.

É fundamental ressaltar também um outro instante do filme que parece preparar Marianne para esta epifania do olhar. Trata-se de um momento antes da revelação do quadro, no qual Héloïse responde à Marianne sobre a questão de estar só: “Na solidão encontrei a liberdade na qual você falou. Mas também senti sua ausência” (RETRATO..., 2019, 42 min). Sentir a ausência de Héloïse torna-se insuportável. Marianne volta-se a ela.

3 Segundo (re)trato – intimidade e comunidade

“Como se o sente?” (RETRATO..., 2019, 59 min). Eis a pergunta que Héloïse faz à Marianne após esta confessar que já experienciara o amor no passado. Vinda de um local sem possibilidade de comparações, a noção de amor de Héloïse é nebulosa e sem forma. Como resposta, há, então, uma suspensão de palavras e uma sustentação do olhar entre as duas mulheres. Sentadas à mesa durante uma noite à luz de velas, a iluminação possibilita que possamos ver os rostos das personagens envolvidos em penumbra, os corpos das duas mulheres inclinam-se ligeiramente uma em direção à outra, ambas olhando diretamente de forma inabalável os olhos da outra mulher (Figura 4). É por meio desse olhar prolongado que se torna visível o que não era tão facilmente captado ainda: o desejo.

Ingenuamente, Héloïse teria perguntado à Marianne como se sentiria o amor, para, logo em seguida, este se manifestar conspicuamente na cena. A presença do sentimento só se torna perceptível quando há esta sustentação, ao fazer possível observar o espaço entre as personagens, já que, de acordo com Anne Carson (1988) em *Eros The Bittersweet*, o desejo não reside em seus participantes, mas no espaço entre eles.

FIGURA 4 – FRAME EM QUE HÁ SUSTENTAÇÃO DO OLHAR ENTRE HÉLOÏSE E MARIANNE

FONTE: *Retrato de uma Jovem em Chamas* (2019), de Céline Sciamma, 60 min.



Carson define desejo utilizando o termo grego *eros*.

A palavra grega *eros* denota 'querer', 'falta', 'desejo pelo que falta'. O amante quer o que não tem. É por definição impossível para ele ter o que anseia se, assim que o possui, não é mais desejo. Isso é mais do que um jogo de palavras. Há um dilema no interior de *eros* que tem sido pensado como crucial por pensadores de Safo até os dias atuais. Platão torna e retorna a ele. Quatro de seus diálogos exploram o significado de dizer que desejo só pode existir pelo que falta, não disponível, não presente, não em sua posse nem em seu ser: *eros* envolve *endeia*¹². (CARSON, 1988, p.10, tradução nossa)

A falta, como se refere a autora, se materializa como o local vazio, o espaço, o vão entre as personagens. A partir dessa cena, a falta as acompanha, as chama, as inflama e as incendeia, criando tensão e distensão do tempo. Aqui a distância real não é importante, pois, apesar de estarem sentadas lado a lado à mesa, há um espaço inatravessável entre as duas, local ocupado pelo desejo e sua impossibilidade de concretização. Sem poder alcançá-la, o olhar as conecta. *Eros* floresce entre colunas, lacunas, entre as labaredas.

Esse desejo desabrocha após Marianne se desfazer voluntariamente de sua primeira tentativa de quadro. Héloïse, ao ver sua própria reprodução borrada, entende o ato da artista como uma maneira de Marianne deixar para trás suas ideias pré-concebidas, permitindo-se conhecê-la genuinamente. Por conta dessa nova visão e intenção de Marianne, Héloïse decide, finalmente, posar para ela. Com cada mulher cedendo, as duas descobrem a possibilidade de encontrarem-se no meio.

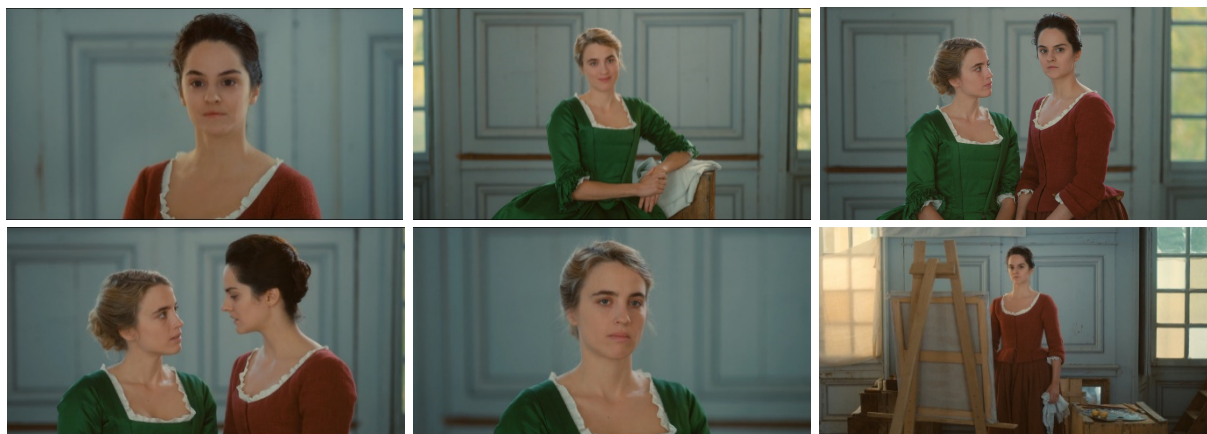
É em uma das sessões de pintura que outra cena representativa acontece. Marianne diz a Héloïse que não gostaria de estar em seu lugar, o de objeto artístico, sendo constantemente observada. Após passar algum tempo pintando-a às escondidas, Marianne consegue interpretar os movimentos de Héloïse facilmente. Um movimento das mãos ou mordiscada dos lábios são suficientes para entender o que a mulher está sentindo. Héloïse interpela indicando para que Marianne se aproxime dela e pedindo que a artista se vire e observe o cavalete pelo seu ponto de vista (Figura 5), quando ela, então, pergunta: "Se você olha para mim, para quem eu olho de volta?" (RETRATO..., 2019, 65 min). Passa, assim, a citar os movimentos próprios de Marianne que denunciam seus sentimentos: o arquear das sobrancelhas, a respiração pesada. A cada gesto citado, a tensão aumenta enquanto o espaço entre as personagens diminui. Essa última ação enumerada, que reflete a perturbação de

¹² Palavra grega, *ενδείης*, que pode ser traduzida como: aquele que carece de algo, carecente, necessitado.

Marianne, se coloca em cena ao mesmo tempo em que Marianne olha para Héloïse com poucos centímetros de distância entre seus rostos. Se ela se mostra consumida ou pela falta ou por Héloïse observá-la tão cautelosamente, ela não diz.

O que Héloïse propõe nessa cena é a evidenciação de que, no cruzamento de perspectivas das duas mulheres, não há posições de dominação uma à outra. Tal posicionamento é ainda mais destacado pelo movimento de câmera, capturando Héloïse em plano médio e Marianne em plano próximo, se aproximando da visão de Marianne, em um primeiro momento. Quando Marianne se coloca ao lado de Héloïse, o plano fecha-se lentamente, sendo puxado pela tensão entre as personagens, para, então, inverter-se completamente em relação ao primeiro enquadramento, mostrando agora Héloïse em plano próximo e Marianne em plano médio, representando o ponto de vista de Héloïse em local de igualdade.

FIGURA 5 – FRAMES EM QUE MARIANNE E HÉLOÏSE TROCAM DE PERSPECTIVA



FONTE: *Retrato de uma Jovem em Chamas* (2019), de Céline Sciamma, 64 min a 66 min.

Apesar de estar em um local passivo¹³, Héloïse não se deixa ser dominada. Ativamente toma controle e destrói a dinâmica entre ativo/passivo e artista/objeto. Neste segundo ato do filme, Héloïse e Marianne quebram um recurso de objetificação cinematográfica que Laura Mulvey (1983) descrevera:

Tradicionalmente, a mulher mostrada funciona em dois níveis: como objeto erótico para os personagens na tela e para o espectador no auditório,

¹³ Não apenas em relação à posição de objeto e artista no relacionamento com Marianne, mas também por conta de seu papel como mulher na sociedade e, mais particularmente, como uma mulher que sofrerá um casamento arranjado.

havendo uma interação entre essas duas séries de olhares. O recurso da corista que se apresenta num palco, por exemplo, permite que os dois olhares sejam tecnicamente unificados sem nenhuma quebra aparente na diegese. A mulher representa dentro da ficção, e o olhar fixo do espectador mais os olhares dos personagens masculinos são tão bem combinados que não rompem com a verossimilhança da narrativa. (MULVEY, 1983, p. 444 – 445)

Da parte de Marianne, esta ruptura se dá por ela se distanciar da posição supremacista em que seu olhar se confundia com o espectador masculino, ou com um possível personagem masculino inexistente, aproximando-se de Héloïse e passando a levar em conta os traços dela para além de uma observação reducionista, atitude que lhe possibilita ser também interpelada e transformada pelo olhar da outra. Já Héloïse realiza esta quebra por não se comportar como um objeto erótico, escolhendo não se curvar aos padrões imagéticos relacionados à figura feminina. Ao desafiar as regras normativas, ela provoca Marianne e as mulheres a sua volta a se juntarem a ela.

Tal provocação já se mostrou efervescente ao Marianne borrar o quadro, porém, outra relação emerge quando as duas mulheres se unem com Sophie, uma criada. Ao se sentir confortável para aproximar-se de Marianne, Sophie revela sua gravidez indesejada. A gravidez de Sophie, apesar de ser um *subplot*, torna-se um mecanismo para que, enfim, as três mulheres - Héloïse, Marianne e Sophie - possam se reconhecer como comunidade.

Com essa nova amizade se estruturando, um importante plano é colocado. Alguns dias passados desde a revelação de Sophie, as mulheres se reúnem na cozinha da mansão (Figura 6) e outra quebra de expectativa entra em *frame*, se manifestando pela *mise-en-scène*.

FIGURA 6 – FRAME QUE RETRATA A RELAÇÃO DE COMUNIDADE ENTRE AS MULHERES



FONTE: *Retrato de uma Jovem em Chamas* (2019), de Céline Sciamma, 70 min.

Sophie renuncia seu lugar como criada e, em detrimento de preparar a refeição, senta-se no canto da mesa enquanto borda. Héloïse ocupa o lugar esperado à criada, do outro lado da mesa, cozinhando para os membros da casa. Já Marianne posiciona-se no meio contemplando Héloïse, e ela a mirando de volta. Tal troca de olhares e desejo não passa por qualquer questionamento aos olhos de Sophie. O plano oferece imageticamente a ideia de coletividade e fraternidade feminina.

Como já explicitado, de acordo com Rich (2010) em *Heterossexualidade Compulsória e Existência Lésbica*, o termo continuum lésbico pode ser definido pelo sentimento de comunidade entre mulheres, independentemente de suas orientações sexuais, criando um vínculo emocional e de apoio em relação umas às outras contra imposições patriarcais. Esse sentimento de comunidade é explicitado na cena descrita acima, denotando não somente uma amizade entre as personagens, mas um vínculo coletivo e desestabilizador da norma em sua estrutura. Adrienne Rich (1979) ainda discute mais a fundo sobre o sentimento comunitário feminino em *On lies, secrets and silence*.

É fundamental que entendamos o feminismo lésbico em seu sentido mais profundo e radical, como é o amor por nós mesmas e por outras mulheres, o compromisso com a liberdade de todas nós, que transcende a categoria de “preferência sexual” e a de direitos civis, para voltar-se à uma política de formular perguntas de mulheres, que lutam por um mundo no qual a integridade de todas — não de umas poucas eleitas — seja reconhecida e considerada em cada aspecto da cultura. (RICH, 1979, p. 13)

O continuum lésbico, portanto, não é somente a ideia de se rodear de mulheres, mas efetivamente enxergar a si própria nos olhos da outra mulher, observar a ancestralidade inerente com as outras mulheres, criando uma coletividade baseada na ideia de fraternidade, amor e luta. A mobilização das personagens se dá pela equalização de pontos de vista, locais sociais distantes que se aproximam pela afeição e anseio de criar um espaço social comum.

Ao criar essa comunidade, a comunicação entre as personagens torna-se mais natural e livre de imposições sociais opressoras, o que possibilita a seguinte discussão: sentadas à mesa, as três personagens leem o mito grego de Orfeu e Eurídice¹⁴ e discutem sobre a escolha de Orfeu de virar-se para trás, ver sua amada e perdê-la para sempre. Sophie não compreende a ação de Orfeu. Já Marianne acredita que o personagem escolheu viver com a memória de seu amor, uma escolha dos poetas, não dos amantes; Héloïse ainda completa que, talvez, Eurídice tenha pedido para que ele se virasse e a visse pela última vez. Marianne, ao compreender que Orfeu teria feito as escolhas dos poetas, estaria reconhecendo que o principal objeto sendo tratado no mito não é Eurídice, a sua amada, mas o sentimento de falta e sua necessidade de perpetuação. As próprias personagens do filme fazem uma referência ao mito, prenunciando as escolhas que lhes serão impostas a fazer.

A tensão entre Héloïse e Marianne cresce ao passo em que a intimidade entre as mulheres da casa aumenta. A falta materializada pelo espaço entre as personagens carrega significado e sentimento, até tornar-se insuportável não tentar alcançá-la. Em uma cena que ocorre nos rochedos ao redor da praia é onde acontece a primeira real tentativa de eliminação desse espaço entre as personagens. De acordo com Muredda (2020), no livro *Portraits of Resistance*, Héloïse toma controle do encontro ao aguardar Marianne fora de sua linha de visão, escondida por uma formação rochosa, forçando Marianne a entrar em seu espaço. Héloïse posiciona-se do lado direito do frame (Figura 7). Ao Marianne aproximar-se, esta ocupa o lado esquerdo. Ocorre uma sustentação do olhar por alguns segundos, sem fala alguma, em que o desejo é tangível entre as duas mulheres. Até que as duas decidem suprimir o espaço entre elas com um beijo. Héloïse toma controle novamente e, após aceitar ser tocada

¹⁴ Conto em que Eurídice, esposa de Orfeu, morre subitamente ao ser picada por uma cobra. Seu marido, golpeado pela dor e perda de seu amor, vai até o mundo dos mortos e convence Hades, deus dos mortos, a deixá-lo levar de volta a alma de Eurídice para o mundo dos vivos. Hades concorda, com a condição de que no caminho de volta a seu reino, Orfeu não olhe Eurídice, que deverá seguir o trajeto atrás do marido. Vislumbrando a porta separando os mundos, Orfeu vira-se para trás. Lançando-lhe seu olhar final, a alma de sua esposa se perde no submundo.

por Marianne, sai de quadro e a deixa sozinha. O espaço vazio do lado direito do frame, agora, explicita esta ausência.

FIGURA 7 – FRAMES EM QUE MARIANNE E HÉLOÏSE SE BEIJAM PELA PRIMEIRA VEZ



FONTE: *Retrato de uma Jovem em Chamas* (2019), de Céline Sciamma, 79 min.

A saída às pressas de Héloïse deixa Marianne desconcertada, o que pode gerar o mesmo sentimento de confusão em quem está no lugar-espectador, já que sua fuga se dá sem explicações. Por que Héloïse fugiria logo após consumir seu desejo? A explicação poderia estar em uma explanação de Anne Carson (1988) sobre a disposição e sistema de como o desejo se dá.

Safo compreende desejo por identificá-lo como uma estrutura de três partes. Nós podemos, na terminologia tradicional de teorização erótica, referir a essa estrutura como um triângulo amoroso e tentados, com a aspereza do pós-romântico, a desconsiderá-lo como um artifício. Mas, o artifício do triângulo não é uma manobra mental trivial. Nós vemos nele a constituição radical do desejo. Pois, onde eros está ausente, sua ativação clama por três componentes estruturais – amante, amado e aquele na qual está entre eles. Eles são as três pontas de transformação em um circuito de uma possível relação, eletrificados pelo desejo de modo a que eles se toquem sem se tocarem. Juntos, eles são mantidos à parte. O terceiro componente desempenha um papel paradoxal, pois ele tanto conecta quanto os separa, marcando que dois não são um, irradiando a ausência cuja presença é demandada por eros. Quando as pontas do circuito conectam, percepção salta. E algo se torna visível, no caminho triangular onde os volts se movem, o que não seria visível sem a estrutura de três partes. A diferença entre o que é e o que poderia ser é visível. [...] A triangulação torna ambos presentes ao mesmo tempo por uma mudança de distância, substituindo a ação erótica por um artifício do coração e da linguagem. Pois nessa dança as pessoas não se movem. Desejo move-se. Eros é um verbo. (CARSON, 1988, p. 16 – 17, tradução nossa)

Levando em conta o sistema da triangulação do desejo, pode-se interpretar o terceiro elemento no relacionamento de Héloïse e Marianne não como sendo o futuro noivo da primeira, mas, sim, como a impossibilidade do relacionamento. O noivo é raramente citado, e

nunca nomeado ou imageticamente visualizado. O espectro que assombra as personagens não é a de um homem específico, mas sim a sombra crescente da inevitável separação das duas mulheres e a limitação às suas escolhas num dado contexto histórico.

Em outra cena, estando mais íntimas do que antes, as personagens presenciam o aborto que Sophie escolhe realizar. Quando a parteira inicia a operação, Marianne, em uma tentativa de não ver a intervenção, vira seu rosto. Héloïse, percebendo a importância do ato que presenciam, pede para que a artista se vire e acompanhe o procedimento. Mais tarde, Héloïse recria a cena vista para que Marianne possa imortalizar a imagem em forma de pintura. Dessa forma, o filme cria três distintas imagens do aborto de Sophie (Figura 8): na primeira, há o procedimento real que Sophie sofre; na segunda, há a reencenação com Héloïse no lugar da parteira e Sophie em sua posição original; e, na terceira, há o quadro composto por Marianne a partir da versão reencenada.

FIGURA 8 – FRAMES EM QUE O ABORTO DE SOPHIE É RETRATADO



FONTE: *Retrato de uma Jovem em Chamas* (2019), de Céline Sciamma, 86 min; 89 min.

Em uma entrevista, conduzida por Alex Heeney para o livro *Portraits of Resistance* (2020), Céline Sciamma explica que a escolha de representar a cena do aborto diversas vezes se deu por conta da escassez de representações de intimidades e traumas femininos registrados na história. O filme é uma tentativa de criar novas memórias, gerando uma herança artística que fora apagada.

Ao pintar o quadro, Marianne ao mesmo tempo cria uma representação tanto para nós que estamos na recepção fílmica quanto para seu universo diegético. Ativamente cria heranças artísticas de intimidades femininas raramente retratadas diegética e extradiegeticamente, originando olhares não vistos em ambos os universos. O que emerge desse quadro é o fortalecimento do senso de comunidade por meio do compartilhamento de experiências particulares.

A experiência compartilhada por Héloïse, Marianne e Sophie caracteriza como uma relação de fraternidade feminina e, apesar de curta, torna-se um ponto de virada especialmente para Héloïse e Marianne. Com os dias passando e a inevitável separação física entre as personagens, Marianne termina seu novo quadro de noivado. Na pintura é possível observar a extensão do crescimento pessoal e artístico de Marianne (Figura 9).

FIGURA 9 – FRAME EM QUE É MOSTRADA O NOVO QUADRO QUE MARIANNE PINTARA



FONTE: *Retrato de uma Jovem em Chamas* (2019), de Céline Sciamma, 102 min.

A mudança no comportamento de Marianne se dá por conta da abertura em ver verdadeiramente Héloïse, dando-se a chance menos de aprender, mas mais de desaprender processos normativos que se colocavam no caminho para atingir uma representação baseada numa ética compartilhada.

Conforme Marianne e Héloïse se apaixonam, a visão artística de Marianne evolui para melhor considerar o interesse de seu objeto. O que emerge é um maior senso artístico e de invenção pessoal, em vez de procedência e sucessão. Nós vemos no subsequente retrato que mais proximamente se assemelha com Héloïse. Ao invés da genérica mulher com bochechas rosas do outro quadro, essa captura algo de sua expressão desafiadora [...]. (MUREDDA, 2020, p. 98, tradução nossa)

Ainda podemos dizer que apesar de Héloïse ser o sujeito sendo retratado, ela também se coloca em quadro de maneira autônoma. Marianne e Héloïse juntas constroem o novo quadro. Eis comunidade e amor no lugar de subjugação e controle.

Com a nova liberdade artística alcançada por conta do crescente senso de amor, Marianne desenha seu último presente para sua amante: um autorretrato nu escondido na página vinte e oito de um livro de Héloïse. A ilustração também é um adeus. Algumas horas depois, o tempo juntas entre as personagens chega ao fim. Não há mais razões socialmente justificáveis que as permitiriam, naquela contingência histórica, ficar uma ao lado da outra. Marianne deve partir. Depois de se despedirem apressadamente, Marianne corre para fora da mansão. Quando ela alcança a soleira da porta, a voz de Héloïse interrompe seus passos e pensamentos. Héloïse profere: “Vire-se” (RETRATO..., 2019, 111 min) e recita as últimas palavras que imagina que Eurídice teria dito a Orfeu. Marianne segue seu último pedido (Figura 10) e as duas se olham, como iguais, pela última vez.

FIGURA 10 – FRAMES EM QUE HÉLOÏSE PEDE PARA MARIANNE OLHA-LA PELA ÚLTIMA VEZ



FONTE: *Retrato de uma Jovem em Chamas* (2019), de Céline Sciamma, 111 min.

A história de amor das personagens sempre foi assombrada pela forma como acabaria. Citar o mito de Orfeu e Eurídice como suas últimas palavras é a forma que Héloïse encontra de pedir para Marianne que ela não a procure no futuro. Não por falta de sentimentos de uma em relação à outra, pois o oposto se mostra verdadeiro. Orfeu teria se voltado para Eurídice pois percebe que preservar a memória de seu rosto e amor seriam, de uma certa forma, eternizar tais sentimentos. Como explica Anne Carson (1988):

É notável que, em cenas convencionais, o momento de desejo ideal tanto quanto os pintores de vasos como os poetas são inclinados a focar não é o

momento do *coup de foudre*¹⁵, não o momento que os braços do amado estão abertos para o amante, não o momento que os dois se unem em felicidade. O que é retratado é o momento quando o amado se vira e corre. Os verbos *pheugein* ('fugir') e *diokein* ('perseguir') são termos fixos no vocabulário erótico técnico dos poetas, vários os quais admitem preferir perseguir do que capturar. (CARSON, 1988, p. 19-20, tradução nossa)

Ao as duas mulheres deixarem-se ir, elas chamam-se e inflamam-se no desejo. Passam, então, a viver em uma eterna perseguição, sem ativamente uma procurar a outra fisicamente, mas desejando a outra mulher de forma contínua. A escolha dos poetas, não dos amantes.

A porta entre as duas se fecha.

4 Terceiro (retr)ato – amor e memória

Com o limiar para sempre inacessível, a falta se torna palpável emocional e fisicamente. A fronteira entre os dois corpos estabelece distância, um caminho de solitude e, ao mesmo passo, um caminho alimentado pela memória uma da outra. Marianne continua seu trajeto como artista, mas profundamente e para sempre transformada pela sua relação com Héloïse. O último quadro que ela pintara de Héloïse é mostrado nos primeiros minutos do filme, uma figura feminina em uma planície durante a noite, com a barra de seu longo vestido incendiando-se e incendiando seu caminhar, seus movimentos, iluminada pela luz da lua (Figura 11).

¹⁵ “Amor à primeira vista”

FIGURA 11– FRAME EM QUE É MOSTRADO O ÚLTIMO QUADRO RETRATANDO HÉLOÏSE FEITO POR MARIANNE

FONTE: *Retrato de uma Jovem em Chamas* (2019), de Céline Sciamma, 2 min.



A evolução artística de Marianne pode ser observada por este último quadro. Uma pintura feita para saciar uma autoindulgência particular, retratando suas memórias de Héloïse. Um quadro que não foi feito para ser apreciado por um público, um quadro não encomendado nem conformado pela normatividade. Não. O último quadro é uma síntese da viagem pessoal de Marianne, uma paisagem eidética manifestando a efêmera união, porém, presente sentimento. Mais aparente, a pintura representa o lugar que sua amante ocupa em sua mente. Héloïse se coloca em quadro, distante, de costas, contornada pela escuridão, mas evidenciada pelas chamas em seu vestido. Afastada, mas sempre presente.

Nós podemos nos confortar com o fato de que a influência de Héloïse impactou permanentemente o jeito de Marianne olhar e pintar [...] Pensando além das restrições anatomizantes e transacionais do olhar masculino, Marianne torna-se livre, enfim, para inventar um novo tipo de retrato figurativo, de artista e musa frente a frente numa colaboração romântica e artística - tornada permanente na arte onde era transitória em vida (MUREDDA, 2020, p. 102, tradução nossa)

Pode-se dizer o mesmo sobre Héloïse. Ao Marianne expor um novo quadro em uma galeria de arte, em nome de seu pai para que a obra fosse aceita, é surpreendida ao conferir

que há um quadro na mesma exposição retratando Héloïse, não o que ela pintara anos atrás, mas um mais recente, produzido por outro artista.

FIGURA 12 – FRAMES EM QUE MARIANNE VÊ UM QUADRO DE HÉLOÏSE E PERCEBE O DETALHE DA PINTURA



FONTE: *Retrato de uma Jovem em Chamas* (2019), de Céline Sciamma, 113 min a 114 min.

No novo quadro, a visão formalista que o novo artista tece é evidente. Ao analisá-lo, percebemos mais semelhanças com o primeiro quadro que Marianne borrara do que com a segunda versão, mais próxima de Héloïse. Com bochechas rosadas e um olhar amigável que não são marcas da mulher, haveria a possibilidade de se questionar se Héloïse teria se rendido às ideias normativas após tantos anos em um casamento indesejado. O olhar triste de Marianne passa a melancolia de constatar tal retrocesso. Então, algo muda. Notando o detalhe nas mãos de Héloïse na pintura, Marianne percebe que ela segura um livro, seus dedos abrindo-o na página vinte e oito, a mesma página que ela desenhou seu autorretrato (Figura 12). Marianne sorri.

Mesmo depois de anos passados, Héloïse deixa um detalhe codificado apenas para os olhos de Marianne, e mais ninguém. Este pequeno ato demonstra que, apesar de estar em ambiente masculino e em uma situação ainda opressiva (como prova a reprodução de seu rosto pelo novo artista), a mulher conseguiu manter seu ar desafiador e desestabilizador

mesmo em formas pequenas, negando-se a tomar o lugar de apenas objeto para com seu marido, pintor ou mundo ao seu redor.

Marianne vê Héloïse uma última vez. Em uma apresentação de orquestra, Marianne percebe Héloïse do outro lado da plateia (Figura 13) e a olha fixamente.

FIGURA 13 – FRAMES EM QUE MARIANNE VÊ HÉLOÏSE PELA ÚLTIMA VEZ E ELA NÃO A VÊ



FONTE: *Retrato de uma Jovem em Chamas* (2019), de Céline Sciamma, 115 min a 118 min.

Em forma de *voice over*, Marianne relata que, apesar de ela notar sua amante, o contrário não é verdadeiro. Héloïse não a vê. Acompanha-se o olhar fixo de Marianne em Héloïse que, por sua vez, se volta para o palco. Observa-se as reações emotivas de Héloïse em relação à música, sinfonia esta que Marianne havia prometido que Héloïse um dia poderia ouvir ao vivo, depois de casada. Héloïse chora e soluça presenciando a trilha, vendo Marianne apenas em suas memórias.

Apesar do sobreaviso de Marianne que Héloïse não a via, por conta da câmera fixa acompanhando a personagem, nossa espectadorialidade pode ter a impressão de que em algum momento ela irá se virar diretamente para lente, para os olhos de Marianne, como é feito no começo do longa. Invés disso, observamos as reações de Héloïse, aérea sobre a proximidade física entre ela e Marianne, mas atenta a sua união emocional.

5 (Retr)atos em sobreposição: algumas notas finais

Este artigo se propôs a analisar os movimentos de transformação do olhar entre as duas personagens protagonistas de *Retrato de uma jovem em chamas* (Céline Sciamma, 2019). Através de uma metodologia de análise que buscou levantar e investigar as escolhas formais

que teceram a narrativa fílmica no tocante a estes movimentos do olhar, interessou-nos os efeitos de sentido que ecoam não apenas a forma com que Héloïse e Marianne olham e interpretam os acontecimentos, mas também a maneira como a relação entre elas reflexionam os olhares que uma faz da outra e como tal processo desloca os olhares que cada qual tem de si mesma, conduzindo-as a se posicionarem diferentemente no mundo.

Propusemos uma interpretação deste rastreamento de jogos de olhares em três categorias que nomeamos em três (retr)atos: olhares institucionalizados e normativos, olhares de intimidade e comunidade, olhares de amor e memória. Defendemos que é justamente a abertura a tais movimentos de espelhamento do olhar que permite um jeito novo de ambas as personagens se colocarem e atuarem no mundo, ainda que enfrentando as contingências históricas de uma sociedade que perpetua muitas formas de opressão aos corpos e vidas das mulheres. Os modos de ver impactam seus modos de interagir com o mundo e, em especial, com as outras mulheres ao seu redor, reverberando fluxos de um continuum lésbico, na acepção trazida por Adrienne Rich (2010). Estes fluxos, ao colocarem Héloïse e Marianne “em chamas”, constituem também os feixes que põem “em chamas” as estruturas do sexismo, do machismo e do patriarcado, uma vez que inflamam potências do amar e do desejar na direção do cuidado de si e da vida-em-comum, aspirando e edificando ritos de igualdade, solidariedade e memória, bem como desafiando a existência à atitude criativa não servil às padronizações, tanto no sentido artístico quanto no sentido dos modos de ser.

Em um primeiro momento, ainda subserviente à técnica, Marianne subjuga Héloïse a um olhar demasiadamente normativo, o mesmo olhar imposto a ela própria durante toda sua jornada como mulher artista. Porém, na relação com Héloïse, seu olhar é confrontado e ela se transforma. À medida que as protagonistas renunciam as algemas normativas, notadamente impulsionadas no desejo dissidente, emerge a oportunidade de olhar uma para a outra como iguais, sendo capazes de ver seus próprios eus, refletidas nas íris uma da outra. Ao reconhecerem os fios da condição feminina emaranhados entre elas, as personagens se apaixonam. Essas mudanças sinalizam uma possibilidade de alcançar uma outra realidade na qual o amor e o cuidado entre mulheres não são apenas uma forma de expressar afeto, mas sim uma ferramenta de liberação e resistência.

Desse modo, argumentamos que uma analítica fílmica dos deslocamentos do olhar em *Retrato de uma Jovem em Chamas* nos coloca de frente a dois gestos existenciais de grande potência. Em primeiro lugar, Héloïse e Marianne se (re)criam e se metamorfoseiam a partir da abertura que se permitem nos movimentos do ver, dar a ver, se (re)ver. Na metáfora do olhar, está este transver: ver o outro através da coragem de sair do ensimesmamento; ver a si através da reflexividade que só o outro nos dá. É este processo de criação e transformação de si, indissociável e dependente da relação com o outro, que nos capacita a criar e a transformar o mundo. Tal como Héloïse e Marianne, toda vez que nos (re)criamos e nos (trans)formamos, colocamo-nos de um jeito revigorado no mundo, damos a este mundo um novo aceno e podemos ir depositando faíscas incendiárias nas estruturas que não servem à vida livre.

Em segundo lugar, esta análise nos coloca de frente com a assunção de condições de vida de mulheres, o que nos oferece outras condições de vista. Esta perspectiva alinha-se a afirmações ético-políticas que têm rejeitado qualquer postura neutra, abstracionista, descompromissada e desencarnada do que significa conhecer a si e o outro, bem como o que significa realizar, produzir, atuar e criar no mundo. O ato de (re)conhecer que vem encarnado nas expressões de mulheres - avivado pela fortaleza do continuum lésbico, que não mais opõe cultura/natureza, razão/corpo, abstrato/concreto, racional/intuitivo, objetivo/subjetivo, pensar/sentir, mas, pelo contrário, os integra – recorre ao amor, ao cuidado, à memória e ao comunitário. No reverso de naturalizar tal forma de (re)conhecimento como “vocação feminina”, a exegese dos movimentos do olhar nesta obra de Céline Sciamma nos reconecta às experiências de edificação da ética do cuidado e de óticas de coletividade ancestralmente ligada à vida de mulheres. Assim, contemplamos que o “reconectar com essa história é um passo crucial para mulheres e homens, tanto para que desfaçamos a arquitetura atribuída de gênero das nossas vidas quanto para reconstruir nossas casas e vidas como bens comuns” (FEDERICI, 2019, p. 391-392).

Em suma, *Retrato de uma Jovem em Chamas* é um filme sobre uma história de amor proibido, mas que não se deixa ser restringido por sua impossibilidade de concretização. O filme foca no relato possível, mergulhando nas metamorfoses do olhar entre mulheres, notando a reflexibilidade de suas intimidades, para, então, reemergir em união com o feminino. O amor por si própria se entretecendo com o cuidado da próxima. As personagens proporcionam a possibilidade de observar os momentos de suspensão, encontrando na sua

amada e nas mulheres a sua volta uma nova maneira de ser. Constitui-se um espaço político vital diante das opressões. Ao se dar a oportunidade de olhar a próxima, vemos nosso próprio reflexo no prisma da outra. Conhecendo-a, reconhecemo-nos no trajeto. O único caminho possível para a liberdade é por dentro.

Referências

- CARSON, Anne. **Eros the Bittersweet**. 1 ed. Nova Jersey: Princeton University Press, 1988.
- CARSON, Anne. **If not, Winter: Fragments of Sappho**. 1 ed. Nova Iorque: Vintage Books, 2003.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2010.
- FEDERICI, Silvia. O feminismo e a política dos comuns. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 379-394, 2019.
- FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. **Documentos de Estudos do Centro de Pesquisas Sociosemióticas**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.
- HEENEY, Alex. Céline Sciamma on *Portrait of a Lady on Fire*. In: HEENEY, Alex; SMITH, Orla (Edit.). **Portraits of Resistance: The Cinema of Céline Sciamma**. Toronto: Seventh Row, 2020 (p. 74-85).
- MULVEY, Laura. Prazer Visual e Cinema Narrativo. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A Experiência do Cinema**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- MUREDDA, Angelo. Unlearning the male gaze. In: HEENEY, Alex; SMITH, Orla (Edit.). **Portraits of Resistance: The Cinema of Céline Sciamma**. Toronto: Seventh Row, 2020 (p. 95-102).
- RETRATO de Uma Jovem em Chamas. Direção: Céline Sciamma. França: Lilies Films, 2019. DVD.
- RICH, Adrienne. **On lies, secrets and silence**. Nova Iorque: Norton and Co, 1979.
- RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**, n. 5, 2010 (p. 17-44).

Recebido em 28/01/2022.

Aceito em 01/05/2022.

O RETORNO DO OLHAR EM *RETRATO DE UMA JOVEM EM CHAMAS* E A PERSPECTIVA TRANSFORMADORA DE CÉLINE SCIAMMA

Mickaelle Lima Souza¹

Pedro Faissol²

RESUMO: Este artigo tem como objeto de estudo o filme *Retrato de Uma Jovem em Chamas* (2019, dir. Céline Sciamma) e a teoria do olhar fílmico, firmemente proposta por Laura Mulvey em 1975 e rearticulada ao longo dos anos por diversos teóricos cinematográficos. Além da teoria de Mulvey sobre o olhar masculino, dialogaremos também com os estudos de Joey Soloway sobre o olhar feminino. O artigo conjuga análise imanente, a partir de cenas que articulam importantes trocas de olhares entre as protagonistas Marianne e Héloïse, artista e musa em coparticipação criativa na feitura de um retrato, com a análise extrafílmica do discurso feito por Céline Sciamma acerca do olhar no cinema. Assim, estudamos um discurso narrativo e fílmico que tensiona a noção de olhar masculino, apresenta o olhar feminino (ou “outro olhar”) e estabelece o próprio olhar de Sciamma, aquele em que a mulher artista é redirecionada para o centro da narrativa como agente-sujeito ativo de sua própria imagem.

Palavras-chave: *Retrato de Uma Jovem em Chamas*; Céline Sciamma; Políticas do olhar; Olhar feminino; Crítica feminista.

THE RETURN OF THE GAZE IN *PORTRAIT OF A LADY ON FIRE* AND CÉLINE SCIAMMA’S TRANSFORMATIVE PERSPECTIVE

ABSTRACT This article has as its object of study the film *Portrait of a Lady on Fire* (2019, dir. Céline Sciamma) and the theory of the filmic gaze, firmly proposed by Laura Mulvey in 1975 and rearticulated over the years by several cinematographic theorists. In addition to Mulvey's theory of the male gaze, we will also dialogue with Joey Soloway's studies on the female gaze. The article combines immanent analysis, from scenes that articulate important exchanges of looks between the protagonists Marianne and Héloïse, artist and muse in creative co-participation in the making of a portrait, with extrafilm analysis of the discourse made by Céline Sciamma about the gaze in cinema. Thus, we study a discourse that tensions the notion of the male gaze, presents the female gaze (or other gaze) and establishes Sciamma's own gaze, one in which the artist woman is redirected to the center of the narrative as the active agent-subject of her own image.

Keywords: *Portrait of a Lady on Fire*; Céline Sciamma; Politics of the gaze; Female gaze; Feminist criticism.

¹ Bacharel em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campus Curitiba II / Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: mickaellelimas@gmail.com

² Docente do curso de Cinema e Audiovisual e do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo da Universidade Estadual do Paraná (PPG-CINEAV/Unespar). E-mail: pedrofaissol@gmail.com

INTRODUÇÃO

O conjunto de relatos que compõe a narrativa originária do cinema é fascinante e cheia de contradições. Em um desses relatos, quase vinte anos antes da primeira exibição cinematográfica, consta a seguinte pergunta: “em algum momento enquanto um cavalo galopa seus cascos não tocam o chão?”. Chamado para responder essa questão, o fotógrafo inglês Eadweard Muybridge realiza uma sessão fotográfica que captura os movimentos de um cavalo e compila as imagens em um pequeno “filme”, *O Cavalo em Movimento* (1878)³. O registro documenta o movimento do animal em velocidade interrompida, algo que os olhos humanos não são capazes de fazer, e a resposta registrada é inegável: sim, há um momento em que o cavalo não toca o chão com nenhum de seus cascos. O cinema surge como um experimento, seja nesse caso ou em algum outro relato de sua origem, e a observação está intrínseca a ele desde então.

Filmar hoje não é mais só uma experimentação, o ofício já é largamente assimilado como uma arte própria com linguagem, técnicas e teorias que não dependem só do estudo da fotografia para responder perguntas curiosas. Surge a noção de cineastas, artistas que exploram imagens em movimento e criam e recriam estéticas próprias para o cinema, e com o passar do tempo esses artistas ressignificam o modo de fazer cinema à sua própria maneira. A arte, algo feito por pessoas, está conectada às sociedades e culturas, ou seja, toda obra se relaciona, em certo grau, com o ambiente e o momento que a cerca, muitas vezes em escala global. Além de técnicas e estilos cinematográficos particulares, um filme também é composto por uma série de éticas sociais e políticas expressadas através de sua narrativa a partir do olhar de quem produziu a obra. Dependentes de academias, movimentos, vanguardas ou não, cada cineasta expressa seu estilo e, com isso, expressa também seu olhar.

Assim sendo, o processo de observação das mentes criativas e do público faz parte do cinema. Ainda que as personagens não se comuniquem diretamente com a audiência, a observação do interno para o externo e vice-versa está intrínseca nos filmes; um filme expressa a visão da equipe e quem assiste tem sua própria visão sobre o mundo e sobre o cinema, que se mescla ao que lhe é apresentado em tela. Essas considerações fazem aflorar

³ MUYBRIDGE, Eadweard. **O Cavalo em Movimento**. 1878. 12 fotografias. Disponível em: <https://www.globetrotting.com.au/the-horse-in-motion/>.

certas questões sobre o olhar cinematográfico. O que é o observar nos filmes? Quem observa? Como observa? Quem é observado?

Em *Retrato de Uma Jovem Em Chamas* (2019), filme dirigido e roteirizado pela cineasta lésbica francesa Céline Sciamma, Marianne, uma pintora, viaja a uma ilha isolada na Bretanha – no final do século XVIII – com o objetivo de fazer o retrato de uma jovem, Héloïse. O retrato será entregue ao pretendente de Héloïse, porém, Marianne não pode lhe revelar que vem à ilha com o propósito de lhe retratar, pois a jovem é contra seu casamento arranjado. A pedido da Condessa, mãe de Héloïse, Marianne acompanha e observa a musa⁴ em caminhadas diurnas para então trabalhar às escondidas no retrato durante a noite. Enquanto a artista realiza seu trabalho clandestino, ela e Héloïse se apaixonam, e um romance arrebatador toma conta da narrativa, um amor que emociona intimamente tanto as personagens quanto as espectadoras⁵.

O filme de Sciamma elenca a observação mútua e a troca de olhares como chave da relação romântica entre Marianne e Héloïse, mulheres com visões opostas do mundo que se reconhecem uma na outra, e também é através dos olhares que se desenvolve um poderoso

⁴ A palavra “musa” está atrelada à diversos significados e leituras. Comumente pensa-se na visão romantizada pelo olhar masculino e cisheteronormativo da mulher silenciosa e passiva que serve de inspiração divina para um artista masculino. Entretanto, é notável como os estudos e críticas feministas (e de outras lutas sociais) encontram força na reapropriação, ressignificação e releitura do que antes era usado contra o movimento – pensa-se nas diversas artistas da Europa do século XVIII, como Angelica Kaufmann, que pintavam as musas em atividades intelectuais e criativas, não apenas posando, mas agindo (o capítulo treze do livro *Laughing with Medusa, Reclaiming the Muse* por Penny Murray, articula a releitura histórica do termo e foi usado como base para a formação deste pensamento). Assim sendo, esta pesquisa utilizará de “musa” como termo que enaltece o corpo e a mente inspiradora feminina que posa para o retrato; Sciamma invoca a noção de “musa” e “modelo” como mulheres ativas em coparticipação com artistas ao elaborar em seu filme a quebra de seu significado normativo.

⁵ Tendo em mente que o filme *Retrato de Uma Jovem em Chamas* articula diversos tensionamentos nas tradições e normas do cinema e da sociedade, essa pesquisa escolhe continuar esse diálogo proposto por Céline Sciamma e tratará do público do filme como “a(s) espectadora(s)”. O olhar de espectadorialidade construído e proposto pelo filme desestabiliza a noção sujeito-masculino e redireciona as mulheres para o centro, da narrativa e da espectadorialidade, e, assim, torna-se não só correto como também lógico tratar do todo com pronomes femininos, rompendo normas e convenções, como faz o filme e Sciamma. “A espectadora” contemplará a todes, assim como “o espectador” normalmente contempla. Ademais, “o espectador” ainda será utilizado, pois, no cinema, uma área ainda muito masculina, os sujeitos dos filmes muitas vezes são os homens (personagens, cineastas e espectadores) e assim “o espectador” terá seu lugar na pesquisa quando se referindo ao olhar des-perturbado e convencional do público, aquele que se rege pelo olhar (masculino) regrado e não-transformado pelos questionamentos sociopolíticos. Essa discussão é articulada com maior profundidade na monografia que deu origem a este artigo, “O Olhar Como Desafio: A Quebra da Hierarquia Entre Sujeito e Objeto e o Outro Olhar em *Retrato de Uma Jovem em Chamas*”, elaborada para a conclusão no curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP) em 2021.

diálogo sobre mulheres como agentes da própria imagem, suas representações como sujeitos históricos nas artes. Assim, durante o desenrolar da narrativa com a feitura do retrato e o romance das protagonistas, o filme questiona o que é o observar, quem observa, como observa, e quem é observado nas artes e na sociedade.

Se dentro da narrativa *Retrato de Uma Jovem em Chamas* já invoca uma perturbação do olhar na hierarquia entre sujeito (artista) e objeto (modelo), no extrafílmico, Céline Sciamma exhibe, junto ao seu próprio olhar, um discurso sobre o olhar no cinema, mais especificamente, o olhar no cinema para mulheres lésbicas e artistas. Por não apresentar personagens masculinos relevantes, os corpos femininos e lésbicos das protagonistas são exclusivamente os focos do olhar, o que acrescenta certas reflexões sobre a maneira como são retratadas e como são expostas à observação do público. O filme, que contém apenas três personagens masculinos passageiros e apresenta em sua totalidade personagens, corpos e mentes femininas, agita uma perturbação funcional da ordem do olhar regido cinematográfico.

Essa provocação não parte somente de Sciamma, existe um grande movimento feminista dentro do cinema que estuda como o olhar masculino é perpetuado pela maioria das produções e como se desatrelar desse sistema opressor expressando sua própria perspectiva e visão. A questão de “perspectiva” no cinema se relaciona com a teoria do olhar, ou *gaze*, fílmico, que merece destaque ao se estudar um filme que estabelece um extenso discurso sociopolítico através de seu olhar subversivo. Por mais que não seja possível ter controle sobre o olhar espectral, que pode estar carregado pelo sufocante *male gaze*, o filme convida esse olhar a se inverter e, ademais, se empenha em impedir que as figuras femininas sejam vistas de modo passivo e objetificado. Tornando o olhar das protagonistas tão observador quanto o do público, por mais que não saiam da tela, o filme não as subordina ao olhar do espectador.

A partir desses elementos, surge o impulso de analisar o olhar intra e extrafílmico de *Retrato de Uma Jovem em Chamas* e assim o objetivo deste estudo é investigar a maneira como Céline Sciamma consegue, tanto no discurso temático quanto no discurso fílmico através da *mise en scène*, quebrar com um rígido sistema entre sujeitos e objetos que marcou a história da arte e da cultura ocidental socialmente e cinematograficamente, muito infligida

contra corpos femininos e não-heterossexuais. Com um discurso que reforma a relação entre corpos que se observam, tornando evidente a noção de que todos são sujeitos e todos são objetos ativos das narrativas, a narrativa e estética de *Retrato de Uma Jovem em Chamas* critica a posição da mulher e da presença queer, em particular a lésbica, na história, na atualidade e na arte através de um elaborado jogo de olhar que trabalha para re-nivelar e des-subordinar uma estrutura tradicional entre sujeitos e objetos do olhar enquanto discursa sobre o olhar no cinema.

A análise será feita através de um recorte de cenas do filme em que a troca de olhares entre as protagonistas modificam e tensionam o relacionamento entre sujeitos e objetos do olhar (corpo observador e corpo observado), entre a artista e a musa em diálogo com teorias feministas sobre o olhar no cinema por Laura Mulvey e Joey Soloway. A ruptura elaborada no filme é feita de modo progressivo e de tal maneira será feito também o estudo, em primeiro lugar explorando a relação desigual com os olhares furtivos de Marianne para Héloïse e então analisando os olhares iguais e sincronizados de mulheres apaixonadas que se reconhecem tanto como agentes ativas e passivas dos relacionamentos sociais. Em conjunto a essas análises, pensa-se no próprio olhar da cineasta que ressoa em seu filme, e assim será estudada a visão feminista e lésbica de Sciamma, a expressão de seu próprio olhar.

I. O olhar regrado

Em 1975, Laura Mulvey publica “Prazer Visual e Cinema Narrativo”, importante texto crítico feminista para as teorias de cinema, relevante até os dias atuais. Incomodada pela representação de mulheres no cinema, Mulvey elabora no ensaio os principais fundamentos a respeito de um olhar fílmico que objetifica a imagem da mulher. Durante a introdução do artigo, a teórica descreve que na cultura patriarcal existe uma ordem simbólica na qual é permitida que o homem exprima suas fantasias e obsessões impondo a imagem da mulher como silenciosa nos comandos linguísticos, na sociedade e na arte. As mulheres, nessa cultura, exercem um papel de significante do sujeito (masculino) e se postam como “o outro”; elas são portadoras e não produtoras de significado. O ponto principal da teoria do olhar por Laura

Mulvey fica explícito desde o início com a elaboração deste pensamento: o olhar fílmico masculino é a imposição da imagem do outro de maneira objetificada para o prazer de seu próprio olhar, um olhar (o masculino) que domina e subordina a imagem do outro (a mulher) pelas próprias convicções.

O ensaio de Mulvey que deu origem à teoria do olhar masculino, ou *male gaze*, conclui que existe uma triangulação dos olhares dos personagens, da câmera/cineasta e do espectador que exercem domínio sobre a imagem dos corpos femininos, objetos desse olhar voyeurista (movimento que se associa ao sadismo em manter o controle e submeter a pessoa culpada, a mulher/personagem feminina, à punição ou perdão) ou fetichista (aquele que constrói a beleza física do corpo “outro” como um objeto e o transforma em algo agradável para si).

Existem três séries diferentes de olhares associados com o cinema: o da câmera que registra o acontecimento pró-fílmico, o da plateia quando assiste ao produto final, e aquele dos personagens dentro da ilusão da tela. As convenções do filme narrativo rejeitam os dois primeiros, subordinando-os ao terceiro, com o objetivo consciente de eliminar sempre a presença da câmera intrusa e impedir uma consciência distanciada da plateia. Sem essas duas ausências (a existência material do processo de registro e a leitura crítica do espectador), o drama ficcional não atinge o realismo, o óbvio e a verdade. (...) A câmera torna-se o mecanismo que produz a ilusão do espaço da Renascença, criando movimentos compatíveis com os do olho humano, uma ideologia da representação que gira em torno da percepção do sujeito; o olhar da câmera é negado em função da criação de um mundo convincente no qual o substituto do espectador pode representar com verossimilhança. (MULVEY, 1983, p. 452-453)

A mulher, pelo olhar voyeur desse cinema dominante, é um símbolo, uma imagem, uma representação – apenas uma figura que o olhar masculino consegue capturar para seu próprio prazer. Mulvey descreve como repetidamente a personagem feminina é exibida como um objeto erótico para os personagens do filme e para o espectador, que tem seus olhares unificados através da lente da câmera e tela onde se assiste ao filme. A mulher perde a humanidade representativa que outros personagens apresentam e se torna um símbolo, sendo muito comum apresentar essas figuras com planos detalhes ou *closes* que fragmentam seus corpos, tornando-as um recorte de algo, e não uma alguém.

Em seu papel tradicional exibicionista, as mulheres são simultaneamente olhadas e exibidas, tendo sua aparência codificada no sentido de emitir um impacto erótico e visual de forma a que se possa dizer que conota a sua condição de “para-ser-olhada”. A mulher mostrada como objeto sexual é o leitmotiv do espetáculo erótico (...) ela sustenta o olhar, representa e significa o desejo masculino. O cinema dominante combinou muito bem o espetáculo e a narrativa. (...) A presença da mulher é um elemento indispensável para o espetáculo num filme narrativo comum, todavia sua presença visual tende a funcionar em sentido oposto ao desenvolvimento de uma história, tende a congelar o fluxo da ação em momentos de contemplação erótica. (MULVEY, 1983, p. 444)

Na leitura do artigo, conclui-se ainda que o cinema apresenta as formas de como o inconsciente, moldado pela ordem dominante, estrutura os modos de ver e o prazer de olhar através de um olhar masculino, portanto, reforça uma visão patriarcal em que as mulheres na tela (e na vida real) são submetidas à observação dos homens para que estes experimentem desejo e prazer, tanto na diegese do filme como personagens quanto em seus assentos como espectadores, e essa visão as força demonstrar que estão de acordo e satisfatoriamente compactuam com essa exposição de seus corpos e imagens.

“Prazer Visual e Cinema Narrativo” se apresenta como uma teoria justificada do olhar presente nos filmes, definindo-o como a perspectiva orquestrada pela narrativa fílmica dos corpos sujeitos sobre os corpos objetos nas relações entre personagens, câmera/cineasta (narrador) e espectadores. Teresa Castro, historiadora e teórica de cinema e das imagens, define a teoria de olhar masculino com as seguintes palavras:

O prazer de assistir específico ao cinema, sua escopofilia inata, foi construído na objetificação da mulher. A constituição dela como um “ser-para-o-olhar” nutre estruturas formais e narrativas: sobretudo, o personagem masculino assume-se como dirigente da história e transmissor do olhar para o espectador, enquanto o olhar feminino, passivo e reduzido à condição de ícone, se oferece e é oferecida ao espetáculo, tanto para os demais personagens como para os espectadores. A objetificação da mulher por *closes* que fragmentam seu corpo estilizado, bem como por um sistema de campos/contracampo mantendo o voyeurismo sádico ou o fascínio fetichista, constitui, em última instância, uma resposta à ameaça que a mulher representa para a ordem patriarcal. (CASTRO apud BREY, 2020, p. 19-20, tradução nossa)

Em *Retrato de Uma Jovem em Chamas*, filme em que a observação e o corpo feminino e sua imagem são extremamente relevantes e potentes para a narrativa e grande parte do diálogo é feita através da troca de olhares entre mulheres, torna-se valioso pensar em como Céline Sciamma transporta para o seu filme a quebra e contestação desse olhar masculino imposto sobre o cinema e o público.

Os personagens masculinos do filme não recebem nome, apenas três homens passageiros exprimem falas, curtos diálogos que preenchem somente um minuto do filme, mas, apesar disso, os homens e a sociedade patriarcal estão sempre presentes na história de Marianne e Héloïse e o olhar masculino, que controla a sociedade, é deixado em evidência durante toda a trama a partir das situações que cercam a vida das personagens. A cineasta explica essa “presença ausente” dos homens em uma entrevista por Catherine Lemaire⁶:

(...) nós olhamos para as coisas de uma forma muito concentrada. Para mim, com certeza há homens, cães e pessoas nesta ilha, mas há uma decisão cinematográfica de assistir unicamente essas personagens, de fazer as pessoas acreditarem que o mundo desapareceu. Porque a história delas não pode existir à salvo do mundo. É por isso que não mostramos os homens, porque se colocamos um homem na moldura, imediatamente contamos sobre a moldura: o olhar do qual elas não podem escapar. E além do mais quando o remador volta no final, todos ficam chateados, enquanto é só um homem na cozinha que diz olá, simpático aliás, nós não o queremos, mas isso é uma má notícia, porque é um retorno à ordem. E o que colocamos no quadro e que nós não colocamos no quadro são experiências de foco, zoom, atenção, que na verdade nos move. E é super raro passar duas horas em um mundo sem homens, mas na verdade eles estão lá, eles estão bem próximos, na borda do quadro. (LEMAIRE, 2020, p. 7, tradução nossa)

Durante a apresentação da narrativa, a primeira conversa entre a Condessa e Marianne já explicita os laços patriarcais que sufocam o universo diegético, suas presenças enquanto “moldura”. A cena é iniciada com as duas mulheres observando um retrato da Condessa quando jovem e Marianne reconhece a obra como um trabalho de seu pai. A Condessa anuncia que foi retratada em Milão e assim é apresentado também o pretendente milanês de Héloïse. As personagens conversam sobre como Héloïse deixou o pintor anterior esgotado, se recusando a posar e mostrar seu rosto, pois é contra o casamento forçado, e em momento algum é referida pelo seu nome. Quando enfim é esclarecido como Marianne

⁶ LEMAIRE, Catherine. **Une Rencontre Avec Céline Sciamma**. Les Grignoux, 2020. Disponível em: [https://www.grignoux.be/dossiers/288/Portrait de la jeune fille en feu](https://www.grignoux.be/dossiers/288/Portrait%20de%20la%20jeune%20fille%20en%20feu).

deverá trabalhar, acompanhando Héloïse nas caminhadas para observá-la secretamente, a Condessa finaliza a cena voltando para o seu retrato na parede. “Esse retrato chegou aqui antes de mim. Quando entrei nessa sala pela primeira vez me vi diante de minha imagem pendurada na parede. Estava esperando por mim”.

Essa cena apresenta tanto grande parte do enredo, a ocultação do retrato a ser feito, quanto evidencia a presença sufocante do patriarcado sobre as personagens. É revelado que o pai de Marianne é um pintor renomado e as convenções artísticas da época são apresentadas também junto a ele, o retrato de Héloïse deve ser tão bom quanto o da Condessa. Surge também na conversa o pintor que fracassou e não finalizou o retrato da jovem. As falas sobre ele são expostas a partir do comportamento teimoso de Héloïse e assim alegam que a culpa do retrato não ter sido finalizado recai mais sobre ela do que sobre o próprio pintor. O filme, entretanto, não a culpa. O que está sendo feito é a apresentação do olhar masculino e nesse início a trama evidencia como o universo de Marianne está preso a uma estrutura patriarcal e regulamentada; é notável que, mesmo com a primeira cena de Marianne ensinando outras mulheres e com sua presença confiante na ilha, existem pintores homens que retêm maior poder. O pretendente milanês também é apresentado na conversa e sua presença fantasmagórica seguirá diversos momentos do filme pois é para ele o retrato encomendado; o futuro de Héloïse é definido a partir de seu casamento com ele. O noivo transparece a convenção matrimonial imposta sobre as mulheres que não têm muitas escolhas além de enfrentar (ou, como a irmã de Héloïse, “renunciar” com o suicídio) seu destino.

Há ainda algo mais nesta cena que merece ser analisado em junção ao olhar masculino. A Condessa revela que o quadro chegou à casa antes dela, assim como o retrato encomendado de Héloïse fará na casa do milanês, e ela foi forçada a deixar Milão, cidade que claramente a conforta, para morar no solitário casarão da ilha, assim como Héloïse fará, ela deixou o convento para voltar à ilha e depois partirá para a casa de seu pretendente. A Condessa comenta que há vinte anos não visita Milão e casando Héloïse com um milanês ela poderá mostrar para filha mais do que a vida solitária na ilha. Héloïse refuta esse imaginário de sua mãe em uma conversa futura com Marianne, que diz que Héloïse terá coisas boas para desfrutar em Milão além de pensar no casamento forçado. “Está dizendo que de vez em

quando terei consolo”. Para a Condessa, a ilha significou perder sua liberdade, assim como Héloïse pensa sobre Milão; não é o lugar físico que prende as mulheres, mas as condições que as levam àqueles lugares. A narrativa das personagens mostra o enclausuramento forçado pela sociedade patriarcal; sua imagem, o retrato para o casamento, precede sua presença – seu símbolo é maior que sua vida. John Berger, importante crítico de arte, diz: “se você compra uma pintura, você também compra a visão do que ela representa” (1972, p. 83, tradução nossa); o milanês e o pai de Héloïse, ao encomendarem o retrato das mulheres, compraram também a capacidade de olhar para elas e, com isso, compraram a capacidade de possuí-las. O olhar masculino é uma prisão da imagem das mulheres e, em consequente, também o enclausuramento real dessas figuras sociais vítimas do sistema.

Então, com os homens presentes somente no subtexto e na “moldura”, é através de Marianne que o ideal patriarcal e suas estruturas de poder são evidenciadas concretamente no início da narrativa. A artista, ao perceber que precisará pintar sua modelo de forma sigilosa, se equipara nas convenções dominantes, no olhar masculino que impõe como a imagem do outro é apresentada para seu próprio estímulo visual (de Marianne, a partir do que lhe foi ensinado como retratar uma mulher, e do noivo milanês). A protagonista Marianne é quem carrega a transformação do olhar, tendo suas próprias convicções alteradas enquanto conhece melhor Héloïse e, igualmente, conhece melhor a si mesma, e assim Sciamma começa a articular a expressão da sua própria perspectiva, seu olhar disruptivo.

Desde o início a feitura do primeiro retrato explicita a existência do “regrado masculino” que revolve Marianne. A artista busca não a originalidade de seu trabalho e expressão artística ao começar seu trabalho clandestino, mas o cumprimento de regras impostas pelo poder masculino que rege a sociedade. Quando retornam da primeira caminhada, Marianne acompanha Héloïse em silêncio e analisa a orelha da jovem, repetindo em sua mente, e reproduzindo com uma narração, o instinto automático gerado pela repercussão dessas regras:

MARIANNE: Deve-me mostrar a orelha e estudar sua cartilagem de perto, mesmo se encoberta pelos cabelos. Deve-se escolher um tom quente e transparente, exceto para o orifício do meio, que deve ser mais forte. Esse tom, mesmo na luz, deve ceder ao das bochechas, que são mais proeminentes. (*Retrato de Uma Jovem em Chamas*, 2019, Céline Sciamma)

A fala da artista é a repetição de algo que lhe foi ensinado ou que ela mesma ensina, entretanto, o retrato de Héloïse não é uma aula, uma repetição de movimentos até o aperfeiçoamento do traço próprio, o retrato de alguém deve espelhar tanto a individualidade da pessoa retratada quanto a expressão artística original da pintora. O primeiro retrato de Marianne, antes mesmo de ser concretamente iniciado, falha em seu propósito pois se equipara não no que ela vê em Héloïse, mas no que ela foi ensinada a ver que “importa” em sua modelo.

Na primeira noite, Marianne se põe a rascunhar a primeira impressão que teve do semblante de Héloïse. A artista estuda os desenhos que retratam partes do rosto da modelo, fragmentos da outra gerados por sua mente criativa. O estudo artístico de partes de alguém para o todo não é incomum e também não representa uma ideia repressora e masculina do sujeito observador, porém, fazendo uma leitura que entrelaça o olhar masculino no cinema e o olhar fílmico de *Retrato de Uma Jovem em Chamas*, é através desses planos que Héloïse é representada por seus detalhes e recortes de seu corpo, se tornando um “algo” e não uma “alguém”, como foi colocado na análise do texto de Mulvey no comentário de Castro. Analisando secretamente, Marianne vê sua modelo como peças enigmáticas que precisa organizar com sua própria visão para fazer o retrato; por enquanto ela enxerga somente a imagem (o “ser-para-ser-olhado”), e não Héloïse.

Marianne inicia o retrato sem ter um retorno criativo (o da modelo observada). Pintando por convenções, o primeiro retrato finalizado por Marianne não se torna muito diferente do retrato não finalizado do pintor que desertou. Ambos os artistas trabalharam sem a modelo e se apoiaram nos ideais (masculino) da sociedade, nenhum dos dois quadros realmente expressam ser um retrato da jovem, parecendo mais um estudo ou a tentativa de imortalizar a imagem de alguém que não parece realmente existir. Marianne pinta somente o que enxerga na superfície da jovem; a primeira tela se torna apenas uma pintura que não cumpre seu papel como retrato.

De início, Marianne se mantém presa ao imaginário dominante e repercute um movimento “engessado” na realização do retrato clandestino. Sua observação furtiva e a elaboração do retrato sistemático mostram que Marianne colabora e repercute, mesmo não sendo um homem, com o olhar masculino dominante. É interessante demarcar que na

apresentação de Marianne a artista está rodeada de outras mulheres, suas alunas, e assim que a narrativa se transforma em um *flashback* a artista aparece em um barco onde os outros viajantes são homens. Nessa cena do barco, entretanto, Marianne surpreende a todos e pula na água para buscar suas telas, e a câmera a segue para dentro do mar, assim o filme já quebra a convenção que a personagem é passiva e sem ação própria (e revela que o filme em si também seguirá essa conduta da protagonista). Com isso, torna-se evidente que parte do discurso fílmico se baseia no crescimento intelectual de Marianne, que de início é atravessada por regras e convenções masculinas e no final encontra-se em lugar de originalidade com sua arte e um novo olhar sobre si mesma e o mundo, buscando desatrelar-se do sistema masculino que operava sua visão.

li. O olhar transformador

Com o desenrolar do relacionamento de Marianne e Héloïse, o filme começa a contestar a visão normativa que a artista, e o cinema, exprimem sobre a imagem da mulher; um novo olhar desafia e transforma o imaginário de Marianne: a modelo silenciosa, Héloïse, expõe uma ruptura feminista ao sistema do olhar e perturba a ordem na narrativa em *Retrato de Uma Jovem em Chamas*.

Na apresentação de Héloïse o filme já desestabiliza a noção da mulher como objeto do olhar. Vinte minutos depois do início do filme, a modelo que será retratada é ainda um grande mistério pois muito já se ouviu falar dela, entretanto, ela não foi vista. Marianne encontra a jovem modelo nas escadas em uma manhã, mas ela está coberta por uma longa capa e de costas. A jovem começa a andar e a artista a segue para fora. Héloïse caminha sem se virar. Repentinamente, a modelo parte em uma corrida apressada até o limite extremo das falésias e então para e depois se vira, encontrando Marianne e finalmente revelando sua imagem. O rosto da segunda protagonista entra em tela apenas quando a modelo escolhe se virar, a dinâmica de um sujeito que observa e um que é observado é invertida logo no primeiro encontro entre as personagens – Marianne e a câmera capturam o rosto de Héloïse apenas quando ela permite, algo um tanto irônico considerando que a artista está trabalhando em seu retrato sigiloso.

Na segunda vez em que Héloïse e Marianne se encontram, há novamente uma explícita troca de olhares que continua desenvolvendo o retorno do olhar e crítica ao sistema que posiciona a mulher como objeto de observação passiva. Retratar Héloïse continua sendo uma dificuldade; por causa dos fortes ventos as protagonistas precisam cobrir o rosto e, por conta disso, Marianne vê com clareza apenas uma parte de Héloïse no reencontro: os olhos da modelo. Como na primeira caminhada, as duas passeiam pelas falésias e a artista analisa em silêncio sua modelo que de vez em quando retribui o olhar curioso. A relação entre as protagonistas passa de desconforto para curiosidade; a artista anseia em ver Héloïse por completo, sem o capuz ou o lenço cobrindo seu rosto, e a jovem busca entender quem é e de onde veio a pessoa que a acompanha e a observa tão veementemente. Ao longo da caminhada, Héloïse está sempre retornando o olhar minucioso e analítico da artista, e a câmera enquadra em plano próximo o rosto da protagonista, denotando a importância do seu retorno do olhar.

Nessas cenas, há uma evidente crítica sobre a maneira como personagens femininas são condicionadas a serem passivas através de um olhar voyeurístico que controla suas imagens e as transformam em objetos sem vontades próprias e desejos em função de um olhar masculino presumidamente superior a elas. Héloïse era, até então, uma personagem sem qualquer traço de liberdade. Ela foi forçada a deixar o convento, uma artista foi contratada para fazer seu retrato às escondidas e logo ela terá que deixar a ilha para tornar-se noiva de um milanês contra sua vontade, mas a modelo não permite que sua independência seja tirada completamente, ela evidencia, desde o primeiro momento em que a câmera e Marianne a veem, que sabe que está sendo observada. Esses primeiros encontros entre as duas podem ser interpretados como Héloïse se recusando a posar sem seu consentimento – desde já, a modelo contesta ser olhada sem permissão pela pintora que, de certa maneira, invade seu espaço, rouba sua imagem e a observa sob o signo da passividade. A personagem retruca a mensagem preestabelecida pela ocasião em que se encontra: por mais que não tenha controle sobre sua imagem, é ela quem decide como se portar. A modelo refuta sua própria relação com o retrato furtivo e a posição passiva que Marianne a condicionou a ocupar mesmo antes de conhecê-la. Héloïse controla sua entrada enquanto retribui o olhar para a artista, desafiando-a para que ela se questione sobre seu próprio papel como observadora clandestina.

A câmera e a narrativa contrariam um discurso opressor (o do olhar masculino) e persegue Héloïse não como prêmio, mas com calma e compreensão; Marianne e o olhar masculino são forçados a aceitar a demora e controle que a personagem de Héloïse estabelece na própria trajetória. Essa demora, comandada pelo olhar fotográfico de Claire Mathon e da cineasta Céline Sciamma, que coloca a relação de artista e modelo entre mulheres sob olhares femininos, expõe a quebra de uma herança onde corpos femininos são subjugados à suas imagens, sem liberdade pelos seus movimentos e olhares que recaem a si. Héloïse e seu corpo não são fantoches passivos da objetificação masculina, quando a personagem olha para a câmera para retornar o olhar de Marianne e a encara tão analiticamente quanto a outra, ela demonstra consciência sobre o fato de estar sendo observada, tanto pela câmera (olhar fílmico) quanto pela outra personagem. A modelo é observada, mas ela também observa o outro. A personagem questiona os padrões e se impõe contra o que foi imposto a ela, continuamente construindo a transformação do olhar regrado; com o aparecimento de Héloïse *Retrato de Uma Jovem em Chamas* começa a (re)construir um novo olhar relacional, aquele em que a mulher apresenta sua própria imagem.

Para firmar essa visão transformadora, o filme entrega à Héloïse um poderoso diálogo que questiona as regras e convenções impostas sobre as mulheres quando a modelo vê seu retrato clandestino. No quinto dia, Héloïse descobre sobre o trabalho de Marianne. Elas estão na praia, Héloïse lendo um livro e Marianne a observando, quando a artista revela sua verdadeira intenção na ilha. Evidentemente irritada com a enganação e se sentindo um tanto traída pela outra, Héloïse decide nadar e, quando volta, ignora o pedido de Marianne para que elas retornem para o casarão. Na próxima cena, com Héloïse já seca, as duas estão no quarto de Marianne analisando o retrato finalizado da jovem. Os longos segundos de inspeção da “modelo” sobre a obra causam impaciência e desconforto na artista, que finalmente pergunta se ela não dirá nada.

HÉLOÏSE: Essa sou eu?

MARIANNE: Sim.

HÉLOÏSE: Você me vê assim?

MARIANNE: Não é só o que eu vejo.

HÉLOÏSE: Como assim, “não é só o que vê”?

MARIANNE: Existem regras, convenções, ideais.

HÉLOÏSE: Quer dizer que não tem vida? Não tem presença?

MARIANNE: Sua presença é feita de estados passageiros, momentâneos. Podem faltar com a verdade.

HÉLOÏSE: Nem tudo é passageiro. Alguns sentimentos são profundos. O fato de não se aproximar de mim, é algo que eu posso entender. Mas não ser próximo de você... Isso é triste.

MARIANNE: Como pode saber se é próximo a mim? Não sabia que era crítica de arte.

HÉLOÏSE: Não sabia que era pintora. (*Retrato de Uma Jovem em Chamas*, 2019, Céline Sciamma)

Héloïse sai do quarto para buscar a Condessa e Marianne, humilhada pelas verdades ditas pela outra, destrói o quadro (na cena que se passa na noite anterior, Marianne queima o quadro do primeiro pintor e já se pode perceber a enunciação da quebra do olhar masculino, da artista que percebe seu olhar perpetuador do sistema e, apesar de ser contrária a esse ideal, se vê “confortável” nele – até não estar mais). A Condessa, nada feliz com o resultado, repreende Marianne enquanto ela tenta se explicar. “Aquele não a satisfaz”. “Então você é incompetente”, a mãe de Héloïse revela e manda a artista embora. Héloïse, entretanto, interrompe a conversa e anuncia que posará para Marianne. Surpresa, a Condessa questiona a mudança de comportamento da filha e a possível aceitação de seu destino matrimonial. “Que diferença isso faz para você?”. Héloïse, que sabe que não poderá fugir do casamento por mais tempo, decide ela mesma controlar como será impressa no quadro através da artista que parece mostrar certo potencial rebelde contra o sistema.

Essas duas cenas consecutivas são momentos intensos do filme, elas finalizam o primeiro ciclo da obra e dão origem a uma nova parte da narrativa, o “manifesto do olhar” torna-se mais evidente a partir dessa quebra. Quando ela e Marianne estão na praia, finalmente o nome de Héloïse é revelado para o público. Essa demora particular em revelar o nome de um personagem provoca a lembrança de um conceito recorrente na ficção e crenças religiosas que diz que a revelação de um nome é algo importante pois, ao saber o nome verdadeiro da outra, uma pessoa tem poder sobre a dona do nome – Rumpelstiltskin, Odisseu e Polifemo, *A Viagem de Chihiro* (2001) e outros – entretanto, o que ocorre em *Retrato de Uma Jovem em Chamas* é a quebra dessa ideia, pois a partir desse momento Marianne não “possui” mais Héloïse como “musa desavisada” e tampouco o espectador ganha qualquer tipo

de “poder” sobre a imagem da personagem. Com seu nome revelado para todos, Héloïse questiona e enfrenta a ideia que Marianne a condicionou ser, o símbolo que, aparentemente, era até o momento. Com seu nome, ela questiona ativamente a visão social e artística que Marianne herdou de seu círculo masculino; as regras, convenções e ideais que a artista cita não dão lugar à vida e à presença da modelo, da mulher. E além de questionar o modo impedido como Marianne olha para o mundo, Héloïse denota ainda como a arte da outra sequer transparece sua própria expressão artística.

“Novos significados devem ser criados com a ruptura do tecido do cinema burguês masculino dentro do texto do filme”, (JOHNSTON apud DE LAURETIS, 1984, p. 4, tradução nossa), a importante crítica e teórica feminista de cinema Claire Johnston escreve em “Women’s Cinema as Counter-Cinema” e, não metaforicamente, Héloïse provoca Marianne a ponto de que a artista destrua seu próprio quadro. O olhar masculino interno à artista é danificado e uma nova visão começa a ser construída com o início do retrato conjunto.

Mais adiante no filme, existe um momento em que o olhar masculino é efetivamente substituído por um novo olhar. Após ser desafiada e contestada algumas vezes por sua modelo, Marianne começa a desenvolver o seu outro-olhar, diferente e livre das regras e convenções patriarcais impostas a ela, e Héloïse se permite ser vista por ela nessa transição. As personagens ocupam o quarto de Marianne e Héloïse dorme na cama da artista. Ao ver Héloïse adormecida, Marianne sente vontade de pintá-la. Com papel e carvão colorido, a artista inicia o esboço da jovem, alternando seu olhar repetidamente entre o desenho e a modelo adormecida. Héloïse acorda e flagra a ação de Marianne, que novamente a colocou como uma musa desavisada para o seu olhar. Silenciosamente, sem desviar o olhar, Héloïse abre os braços e posa para Marianne, permitindo que a artista continue seu trabalho.

Marianne inicia o desenho sem a participação de sua modelo e termina com Héloïse se observando ser observada, nesse momento é expulso do filme a dinâmica entre artista usurpadora e musa silenciosa e nasce a cocriação entre as duas. Marianne não faz um estudo para o retrato do milanês ou a captura da imagem de Héloïse como um ícone que a encheu de inspiração repentina – Héloïse é a inspiração de Marianne em todos os momentos, dormindo ou acordada, pois ela é sujeito de seu interesse e admiração profunda, e então o desenho não muda quando Héloïse acorda pois é sua presença e vida que inspira a outra.

Retrato de Uma Jovem em Chamas deixa explícito a existência de um olhar respeitoso não só entre a artista e modelo, mas entre as mulheres; a personagem cujo olhar representa um olhar desafiante, um novo olhar, Héloïse, é convidada a mostrar seu olhar e compartilhar sua visão com o olhar artista de Marianne e então não só a artista é completamente inundada por esse olhar, que parte também de Céline Sciamma e sua equipe majoritariamente composta por mulheres, como também o filme o recebe de braços abertos.

iii. O olhar retribuído

O olhar fílmico de Sciamma, reproduzido em *Retrato de Uma Jovem em Chamas* e todos os seus outros filmes, pode ser classificado como um outro olhar, um novo olhar, aquele que se desatreia do olhar masculino. Em uma época onde o binário é ainda muito confortável de se usar, o oposto de “olhar masculino” foi classificado como “olhar feminino”⁷, *the female gaze*, e somente em 2016, em uma *masterclass* para o Festival Internacional de Cinema de Toronto (TIFF) feita por Joey Soloway⁸, o outro olhar recebe algum tipo de classificação mais concreta, mas que ainda mantém em aberto, como se deve, as articulações desse modo de fazer cinema; “Eu estou aqui para falar sobre, e talvez investigar, essa noção de olhar feminino” (SOLOWAY, TIFF TALKS, 2016, tradução nossa).

⁷ Torna-se necessário trazer para o artigo a discussão sobre o termo “olhar feminino”. No início de sua palestra, Soloway coloca em pauta o termo “interseccionalidade”, uma palavra acadêmica que descreve como múltiplas formas de opressão estão conectadas, como mulheres, pessoas racializadas, pessoas queers e PCDs sofrem por serem “outro-rizados” pelo olhar cis-masculino. Dentro dessa luta “outra”, entretanto, há diversas vertentes, uma mulher branca, por exemplo, não sofre com o mesmo machismo que uma mulher negra ou indígena, assim como a opressão contra um PCD não é como a opressão contra um homem trans. Ao final da palestra, respondendo perguntas da plateia, Soloway conta que o “olhar feminino” é usado porque o “olhar masculino” já havia sido cunhado, foi perpetuado e aceito, mas o termo é, de fato, problemático e não deveria ser usado apenas “feminino”, pois não abarca tudo que esse contra-olhar representa; “(...) em alguns anos o binário vai se tornar um conceito incrivelmente problemático, e o olhar feminino vai ser o não-olhar, sem binário, sem observado e observador, mas algo mais holístico que encapsula tudo ao mesmo tempo” (SOLOWAY, TIFF TALKS, 2016, tradução nossa).

⁸ Joey Soloway é uma pessoa não-binária e gênero não-conformista, por ter mudado seu nome recentemente, muitos lugares na internet ainda utilizam seu nome morto, porém, caso pesquise pelo nome correto ou somente com o sobrenome e alguma palavra-chave sobre cinema, os resultados podem se relacionar. Em inglês, Joey utiliza os pronomes “*they/them*” então aqui na pesquisa também serão utilizados pronomes neutros, o “ilu/dilu”. Como amparo para o uso, serão utilizados o “Manual Para o Uso da Linguagem Neutra em Língua Portuguesa”, articulado por Caê Gioni, disponível em: <https://linktr.ee/gionicae>, e a tese de graduação em Licenciatura de Letras-Português por Larissa Roberta Rosa Pinheiro, disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/28202>.

Joey Soloway relembra os três polos definidos por Mulvey em seu ensaio (a pessoa por trás da câmera, os personagens do filme e o espectador) que compactuam com o olhar masculino e classifica rapidamente como esse olhar se articula na sociedade: “as artes visuais e a literatura retratam o mundo e as mulheres pelo ponto de vista masculino, apresentando mulheres como objetos do prazer masculino” (SOLOWAY, TIFF TALKS, 2016, tradução nossa). E então se o “olhar feminino” representasse o oposto do olhar masculino, a noção central desse outro olhar seria: “as artes visuais e a literatura retratam o mundo e os *homens* pelo ponto de vista *feminino*, apresentando *homens* como objetos do prazer *feminino*” (SOLOWAY, TIFF TALKS, 2016, tradução nossa), como se a sexualização e “objetificação” do corpo masculino representasse a vontade de “outro-olhar”, mas Soloway (e muitas outras) coloca que essa inversão de papéis é, na verdade, outra estratégia do cinema dominante para continuar apresentando um sistema binário desigual entre sujeitos-ativos e objetos-passivos. Não é sobre a inversão direta de papéis, mas sobre a perspectiva central da narrativa, porque a perspectiva, o protagonista e herói das narrativas, é uma “propaganda que protege e perpetua noções de privilégio” (SOLOWAY, TIFF TALKS, 2016, tradução nossa), e por isso homens cis controlam tão firmemente o olhar de maneira unificada, controlando a permissão e proibição dos outros-olhares os homens mantêm seus protagonismos dentro e fora das artes.

Partindo então para o que seria esse outro-olhar, o olhar “feminino”, assim como Mulvey, Soloway o elabora em três partes. A primeira é apresentada de tal maneira:

O olhar feminino pode ser uma maneira de sentindo-olhando – pode ser pensado como uma câmera subjetiva, uma que procura adentrar na protagonista, particularmente, mas não sempre, quando essa protagonista não é um homem cis. Esse olhar usa o quadro para dividir e invocar um sentimento de ser e sentir ao invés de simplesmente olhar para a personagem (“então, eu pego a câmera e eu uso ela para falar para o público que eu não estou só te mostrando isso, eu quero que você realmente sinta isso comigo”) (...) Você pode perceber que quando você vê um filme desses você sente mais (...) Algo que você assiste que você pode dizer “Eu posso dizer que uma mulher dirigiu isso porque eu me sinto acolhido por algo que se importa com o que eu sinto, com o meu corpo, e minhas emoções estão sendo priorizadas sobre as ações” (SOLOWAY, TIFF TALKS, 2016, tradução nossa)

E, como exemplo de como se encontra esse primeiro pilar nos olhares femininos e não-olhares criadores, Soloway cita um trecho de Hannah Wilke, pintora, escultora e fotógrafa, sobre sua própria criação artística:

Estou interessada na criação de uma imagem formal que é especificamente feminina, uma linguagem que funde mente e corpo em objetos eróticos que podem ser nomeados e, ao mesmo tempo, bastante abstratos. O conteúdo está sempre relacionado ao meu próprio corpo e sentimentos, refletindo tanto o prazer quanto a dor, a ambiguidade e a complexidade das emoções. Gestos humanos, símbolos metafísicos em várias camadas abaixo do nível do âmag, traduzidos em uma arte próxima ao riso. (WILKE apud SOLOWAY, TIFF TALKS, 2016, tradução nossa)

Em suma, a primeira parte do olhar feminino se baseia na reivindicação do corpo e seu uso como ferramenta no set de filmagem com a intenção de comunicar o “sentindo-olhando”. Pensando na narrativa de Marianne e Héloïse, essa linguagem está presente no desenrolar dos relacionamentos vividos por elas, através das ações e falas das personagens que ressoam suas emoções e visões além da própria ambiência do filme, cuja câmera, arte e trabalho sonoro cooperam para exibir a complexidade de seus desejos.

A segunda parte do olhar feminino se baseia em uma tarefa ocasionalmente difícil e com grande nuance em que a câmera é usada para mostrar como é ser o objeto do olhar, “a câmera então conversa com você em sua posição de recebedor do olhar e representa o olhar *retribuído*, ela fala ‘é assim que se sente ser observado’” (SOLOWAY, TIFF TALKS, 2016, tradução nossa). O olhar feminino coloca o eu-mulher (ou eu-outro) como o sujeito e centraliza essa jornada para um olhar que assiste e é assistido de volta – algo bem evidente na trama de *Retrato de Uma Jovem em Chamas*. Nesse ponto, Soloway nota que o “olhar feminino” pode ser feito por qualquer pessoa, ele não se prende à binaridade de gênero.

Esses filmes usam um tipo de estrutura da jornada da heroína (...), então não é só sobre sentir, mas também sobre um formato de narrativa em que nos deleitamos com uma consciência cada vez mais intensa do poder crescente da protagonista. (...) Especificamente tratando desses filmes de amadurecimento sobre mulheres que falam como elas se tornam o que os homens veem. É sobre o que eu estou fazendo para o mundo, meu efeito, quando estou sendo vista. É o olhar retribuído. (SOLOWAY, TIFF TALKS, 2016, tradução nossa)

E, por fim, Soloway coloca que a terceira base do olhar feminino (assim como Mulvey, ilu quis elaborar uma tríade) é o que ilu gosta de chamar de o retorno do olhar (*gaze*), algo que Soloway classifica como desafiador; “é corajoso dizer ‘eu vejo você me vendo’, não é só ‘eu me sinto vista’, ou ‘é assim que é ser vista’, mas agora ‘eu vejo você me vendo’” (SOLOWAY, TIFF TALKS, 2016, tradução nossa); ou, “o observar nos observadores” (SOLOWAY, TIFF TALKS, 2016, tradução nossa).

Essa terceira parte ressoa sobre como é estar sendo vista em todos os momentos ao longo da vida e finalmente poder retribuir essa observação, vigilância, constante. “O olhar fala ‘eu vejo você nos vendo e eu não quero mais ser o objeto. Eu gostaria de ser sujeito e com minha subjetividade eu posso te colocar como objeto’” (SOLOWAY, TIFF TALKS, 2016, tradução nossa). Assim, os homens cis se tornam o objeto do olhar, e não é através de uma inversão de gênero em que eles são sexualizados, mas a inversão da perspectiva do filme que desestabiliza a hierarquia e os coloca como observados. A terceira perna do olhar feminino não é uma forma de olhar ou uma linguagem ou técnica cinematográfica como as outras duas, mas uma maneira de fazer arte que exige justiça sociopolítica.

O olhar feminino não é um truque com a câmera, é um gerador de privilégio – é uma narrativa que te faz apoiar uma pessoa e que diz “você estará ao meu lado, minha câmera, meu roteiro, minhas palavras” (...). É um esforço consciente de criar empatia como uma ferramenta política, um gesto de tomar com resistência (talvez até lutando) o ponto de vista, mudando a maneira que o mundo é sentido pelas mulheres quando elas movem seus corpos pelo mundo (...) se sentindo como sujeitos. (SOLOWAY, TIFF TALKS, 2016, tradução nossa)

A teoria de Soloway elenca três características do “olhar feminino”, ou “outro olhar”, o sentindo-olhando, o “te mostro como é ser vista” e o “eu olho para você e te vejo”. “Como eu olho”, “como sou vista” e “como vejo além”.

Uma cena que encapsula perfeitamente o outro-olhar em *Retrato de Uma Jovem em Chamas* ocorre em pouco mais de uma hora de filme; é exatamente nesse miolo da obra que se encontra a cena clímax que solidifica a visão de Céline Sciamma em relação ao retorno do olhar. Marianne pinta e Héloïse posa, toda a questão de retratar a jovem furtivamente já foi resolvida: um primeiro retrato foi terminado e nele não continha a presença nem de Héloïse ou de Marianne, que o fez seguindo regras e convenções preconceituadas; tanto a artista quanto a modelo desavisada se frustraram com a tela sem vida. A pintora recomeça seu

trabalho, desta vez junto à sua modelo, mas ainda enfrenta dificuldades em transpor a imagem da outra para o quadro:

MARIANNE: Não consigo fazê-la sorrir. Tenho a impressão de ver o sorriso e, depois, ele desaparece.

HÉLOÏSE: A raiva sempre acaba ganhando.

MARIANNE: Com você sem dúvidas. Não tive a intenção de magoá-la.

HÉLOÏSE: Não me magoou.

MARIANNE: Posso ver que a magoei. Quando está emocionada, faz isso com a mão.

HÉLOÏSE: Mesmo?

MARIANNE: Sim. E quando está constrangida, você morde os lábios. E quando está entediada, não pisca.

HÉLOÏSE: Você sabe tudo.

MARIANNE: Perdoe-me, não gostaria de estar no seu lugar.

HÉLOÏSE: Estamos no mesmo lugar. Exatamente no mesmo lugar. Venha aqui. Venha. Aproxime-se. Olhe. Se você me olha, para quem eu olho? Quando não sabe o que dizer, você toca a testa. Quando perde o controle você ergue as sobrancelhas. E quando está incomodada, respira pela boca. (*Retrato de Uma Jovem em Chamas*, 2019, Céline Sciamma)

Nesse momento, Héloïse exprime para Marianne um olhar de igualdade entre elas que a artista ainda não havia refletido dentro do relacionamento. Ela acreditava que, por estar regendo o corpo que modela e transpondo sua imagem para a tela, ela possuía um controle maior sobre a situação do que Héloïse, sendo, de certa maneira, superior à modelo, porém Héloïse destrói esse pensamento ao listar plenamente, assim como lhe foi listado, características sobre a artista observadora. O corpo observado revela que também observa o corpo que cria; Héloïse questiona o lugar que Marianne assume em suas obras ao fazer a artista perceber que também é vítima de um olhar que a analisa, mas não a transpõe.

Até o presente momento Marianne não havia sido o foco do próprio olhar, e quando é colocada contra a afirmação da jovem, a artista se sente exposta por também ser a mira de um outro olhar analítico. Esse olhar a pressiona contra suas próprias convicções. A modelo, ao se apresentar também como observadora perceptiva e descrever as expressões de Marianne, também enquadra a artista dentro de uma tela e a coloca sob uma ótica de sua própria visão – “Se você me olha, para quem eu olho?”. A musa iguala a balança do olhar no relacionamento

das duas e a artista fica espantada com a análise cuidadosa que a modelo fez sobre suas particularidades, pois nunca havia se imaginado no lugar de observada. Marianne comanda o quadro e conhece a imagem que pinta, mas Héloïse, quem controla a expressão que a artista irá replicar no quadro através do próprio olhar, também compartilha uma visão que enxerga a vulnerabilidade da outra. “Estamos no mesmo lugar. Exatamente no mesmo lugar.”

As personagens estabelecem o papel de sujeitos e objetos do olhar, simultaneamente, da outra e para a outra. O campo da observação é igualado, os objetos do olhar também leem, e os sujeitos do olhar também são lidos – as relações, por mais que sejam desiguais entre agentes diferentes de acordo com costumes da sociedade, são uma troca correspondente entre olhares onde todos são sujeitos da própria imagem, apesar da agência de alguns ser ofuscada pela imposição de outros. O filme reflete sobre o papel de sujeitos observadores e sujeitos observados nas relações artísticas e interpessoais, e expressa a necessidade de alterar uma convenção hierárquica desigual entre figuras participantes do jogo criativo do olhar. “Como eu olho”, “como sou vista” e “como vejo além”. O olhar retribuído.

Ademais, Céline Sciamma apresenta seu próprio olhar não só com a desestruturação do olhar masculino e apresentação e reafirmação da liberdade encontrada no outro-olhar/olhar feminino, com importantes cenas que dão alma ao filme, a cineasta exprime sua própria perspectiva que compactua para a instauração de seu poderoso olhar feminista e lésbico.

Retrato de Uma Jovem em Chamas mostra Marianne, de noite em sua cama, tentando dormir, mas sentindo dor e certo (grande) incômodo. Segundos depois ela se levanta irritada e coloca sua mão entre as pernas, confirmando a situação. Sciamma articula essa cena como as outras; há um certo mistério no ar e é um tanto gratificante ver que esse mistério tem fim em algo tão cotidiano na vida de toda a população, uma pessoa menstruada.

O filme contém ainda um poderoso discurso sobre o aborto, Sciamma não somente comenta e menciona a operação, como também mostra essa atividade como procedimento. A cena toma lugar em uma casa sutilmente iluminada, com uma fogueira e uma cama onde Sophie, a empregada e amiga das protagonistas, possa ficar confortável; não há a imagem esterilizada do aborto, há intimidade, sororidade e conforto – o outro-olhar. A câmera não esconde o procedimento, o filme mostra a doula movimentando seu braço para dentro do

útero de Sophie enquanto Marianne, Héloïse e as espectadoras observam, não há censura; quando Marianne vira o rosto da imagem de Sophie chorando e se encolhendo, Héloïse pede que ela olhe e a câmera novamente se volta para o aborto – não se pode desviar o olhar do outro-olhar, que retrata algo importante em ação. Na cena, há ainda duas crianças em cena, uma delas um bebê que segura a mão de Sophie durante o procedimento e no final limpa uma lágrima do rosto agoniado da jovem. O filme apresenta uma mensagem direta sobre a vida e o corpo de mulheres em uma situação complexa e presente ainda hoje.

E, por fim, para encerrar uma longa jornada de estudo sobre o olhar e as mulheres, encontra-se a sororidade, um dos mais chamativos elementos na narrativa sem-homens de Sciamma. As mulheres do filme formam um quórum horizontal; apesar de terem origens e destinos diferentes e serem socialmente opostas, as personagens são colocadas em cena de modo que ocupem horizontalidade e igualdade no quadro. Essa foi uma escolha proposital do filme feita por Céline Sciamma e Claire Mathon, retratar as mulheres da narrativa dispostas de maneira nivelada e equilibrada, transpondo para além do texto e fixando na imagem um discurso sobre a equidade de sujeitos intelectuais e emocionais.

O momento em que a sororidade recebe maior aclamação é na cena da reunião noturna em que as protagonistas e Sophie se reúnem com outras mulheres. É a primeira vez que um grupo externo ao casarão é colocado em tela e, não por acaso, as figuras apresentadas são todas mulheres. A assembleia de mulheres entoava um hino ao redor de uma fogueira. O trio vai ao encontro do grupo volumoso de mulheres, se misturando na reunião sem destoar do coro que conversa confortavelmente. Mesmo entre desconhecidas a atmosfera é de comunhão, e as três são facilmente acolhidas ao grupo. A ideia da cena era mostrar mulheres próximas, amigas, bebendo e conversando, e existe um imaginário muito claro nesse momento que desconstrói e reapropria as imagens de “bruxas”, mulheres que se reuniam e cantavam e eram condenadas por não seguirem a norma, por serem exóticas e o “outro”. É sabido que parteiras, herbalistas e qualquer mulher inteligente que não seguia as convenções sociais eram perseguidas por homens e, mesmo assim, elas continuavam trabalhando juntas e ajudando umas às outras. Momentos como esse são geralmente esquecidos nos filmes, principalmente naqueles que veem o mundo através do olhar masculino.

Assim, é estabelecido nas relações entre Marianne, Héloïse e Sophie (e a espectadora) um grupo de consciência *sororal* apresentado em diversas cenas demarcando a autoridade emocional e intelectual das personagens; as cenas apresentam a sororidade como modo de potencializar as personagens femininas como sujeitos históricos, “mulheres”, e não somente imagens e representações – como colocado por Soloway, o olhar feminino é também a reclamação da posição de sujeito narrativo. No DVD com comentários do filme, a cineasta comenta sobre essa escolha estética e textual acerca das personagens: “a horizontalidade se estabelece entre as personagens muito rapidamente. As discussões são francas e diretas. O filme já decide não brincar com classes e hierarquias. É uma dinâmica que florescerá. Na sororidade, na amizade” (SCIAMMA, comentários do DVD). Sciamma evidencia como o filme acompanhará essas personagens vivendo lado a lado sem preconceitos e dinâmicas de poder desigual entre elas narrativamente e imagetivamente. Em contrapartida, as cenas em que os poucos homens estão em cena não há a aproximação e horizontalidade entre esses indivíduos e a mulher em cena, existe uma evidente separação, estética e narrativa, entre as figuras que subvertem o sistema e buscam liberdade e aquelas que são o sistema.

Ao comentar sobre o enquadramento que verdadeiramente incorpora a experiência de sororidade no filme, quando Marianne, Héloïse e Sophie trabalham em harmonia na cozinha, a primeira colocando vinho em três taças, a segunda cortando cogumelos para a refeição conjunta e a terceira simplesmente bordando, Sciamma retoma à característica da linguagem cinematográfica do outro-olhar: “a inversão dos papéis sociais e o bem-estar que advém disso” (SCIAMMA, comentários do DVD); o “sentindo-olhando” junto à política de equidade nas relações entre sujeitos. O olhar de Sciamma retribui o olhar para outras mulheres, suas histórias na História, nas artes e na sociedade, e imortaliza essas vivências únicas e plurais em uma tela.

Conclusão

As primeiras imagens de *Retrato de Uma Jovem em Chamas* apresentam mãos hesitantes rascunhando lonas em branco para então exibir o rosto atento de uma jovem. A jovem olha em alternância para a lona onde desenha e para a modelo que retrata (fora de plano), e assim segue a cena com outras alunas repetindo esse mesmo comportamento.

Durante quase quarenta segundos as imagens exibidas são dos rostos dessas artistas que esboçam o perfil de uma modelo, elas sobem e descem o olhar repetidamente entre o desenho e o corpo observado enquanto recebem instruções da professora. “Primeiro, meus contornos. A silhueta. Não tão rápido. Lembrem-se de me olhar”. A fala que introduz a protagonista instrui tanto suas alunas quanto quem assiste ao filme, ela pede de maneira direta que sua imagem seja analisada cuidadosamente. Para se fazer um retrato é necessário não só olhar, mas observar por completo como aquele corpo individual ocupa seu espaço.

Imediatamente, o filme de Sciamma se apresenta como um estudo do olhar e do corpo enquanto se desvincula da realidade do século dezoito, onde mulheres dificilmente conseguiam estudar com legitimidade para serem artistas, principalmente em uma oficina ministrada por outra artista. Esse anacronismo continua presente durante toda a narrativa, de maneira notavelmente orquestrada o filme traça discursos atuais em um cenário de época. Ademais, a narrativa já provoca uma agitação sobre a observação de corpos femininos e seu papel na História da Arte como “objetos” do olhar. A protagonista é quem guia a espectadora enquanto seu corpo se mantém oculto de um olhar que poderia objetificar sua imagem, o primeiro relance de Marianne é através dos rabiscos de suas estudantes e de sua narração que instrui como os olhares devem se voltar a ela.

Assim como muitos cineastas, Sciamma imprime na sequência inicial do filme a questão principal de toda a sua obra: a cena expressa o sistema que será criticado e reavaliado no decorrer da narrativa a respeito da superioridade que um artista criador supostamente retém sobre a obra em relação à modelo e estabelece uma nova dinâmica entre corpos observadores e corpos observados. O corpo observado pelas alunas para o retrato é o da própria professora, a hierarquia de poder entre sujeitos e objetos do olhar começa a ser subvertida; Marianne ocupa com erudição tanto o papel de quem observa e guia quanto o de sujeito observado, isto porque a artista, já transformada pela antiga modelo e amante Héloïse que a questionou sobre essa estrutura de superioridade, compreende que o papel de modelo é também o de consciência e criação artística, um objeto, que também é sujeito, do olhar.

A cena que abre o filme logo manifesta que a narrativa se afasta do olhar masculino convencional presente em muitas obras enquanto já estabelece o discurso que será amplamente explorado ao longo da história. *Retrato de Uma Jovem em Chamas* é uma obra

cinematográfica que olha para as mulheres, artistas e espectadoras e pede para ser olhada de volta, por todos, em horizontalidade. A narrativa e *mise en scène* do filme constroem um espaço feminista de contestação artística sobre a hierarquia dos corpos através do olhar ativo, o olhar retribuído; com essa construção as personagens não são representações, elas são sujeitos e se tornam existentes.

Referências

BERGER, John. **Ways of Seeing**. 1ª edição. Inglaterra: British Broadcasting Corporation e Penguin Books, 1972.

BREY, Iris. **Le Regard Féminin: Une Révolution à L'Écran**. 1ª edição. França: L'Olivier, 2020.

DE LAURETIS, Teresa. **Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema**. 1ª edição. Inglaterra: Macmillan, 1984.

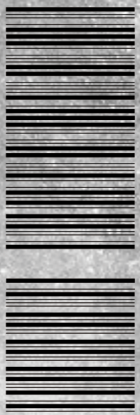
MULVEY, Laura. **Prazer Visual e Cinema Narrativo**. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A Experiência do Cinema: Antologia*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

RETRATO de Uma Jovem em Chamas. Céline Sciamma. França: Lilies Films, 2019. 121 min.

SOLOWAY, Joey. **Joey Soloway on The Female Gaze**. YouTube TIFF TALKS. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pnBvppooD9I&list=WL&index=18>. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

Recebido em 21/01/2022.

Aceito em 15/05/2022



ISSN 1980-5071

UNESPAR
REVISTA CIENTÍFICA FAP 26