

Daniela Remião de Macedo
(Organizadora)

Atena
Editora
Ano 2020



ARTES:

PROPOSTAS E ACESSOS

Daniela Remião de Macedo
(Organizadora)

Atena
Editora
Ano 2020



ARTES:

PROPOSTAS E ACESSOS

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dr. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lillian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Karine de Lima Wisniewski
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadora: Daniela Remião de Macedo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

A786 Artes [recurso eletrônico] : propostas e acessos /
Organizadora Daniela Remião de Macedo. – Ponta
Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-5706-393-4

DOI 10.22533/at.ed.934201709

1. Artes – Pesquisa – Brasil. I. Macedo, Daniela
Remião de.

CDD 701

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta 23 capítulos com artigos de pesquisadores das artes atuantes em diferentes instituições de ensino superior no país e no exterior.

Inicialmente, é apresentada uma discussão teórica a respeito das propostas epistêmico-terminológicas dos termos “arte” e “artes”. Em seguida, textos abordando diversas áreas artísticas são organizados de acordo com as experiências e reflexões dos autores relacionadas ao cinema, fotografia, teatro, dança, música, e suas inter-relações, além da educação das artes.

A coletânea se encerra com dois artigos que entrelaçam explicitamente as pesquisas em arte com o momento atual que a humanidade enfrenta: o isolamento social devido à pandemia que alterou a vida de todos nós durante este ano de 2020.

Nos textos aqui reunidos, mesmo os que não abordam pesquisas desenvolvidas durante a pandemia ou façam referência a este período, observa-se que o corpo, como forma de expressão artística, se mostra intensamente presente, talvez um reflexo inconsciente das restrições de movimentação que o isolamento social nos impõe.

Nesse momento, em que enfrentamos insegurança quanto à saúde e incerteza em relação ao futuro, sintonizarmos com a arte nos permite uma forma criativa e agradável de lidarmos melhor com a sensibilidade que a situação nos faz aflorar.

A arte aliada à tecnologia, tem conseguido romper barreiras neste momento de quarentena, graças ao trabalho sensível e à interação dos artistas com diversos públicos. Apesar do distanciamento físico, os muros do preconceito à tecnologia são derrubados, permitindo com que a criatividade dos artistas entrem em nossas casas, e estejam mais próximas do que nunca, ampliando audiências e ultrapassando estigmas.

Neste sentido, essa publicação em forma de e-book, concretizada durante este período de isolamento, representa também uma forma da arte, através dos escritos de pesquisadores, encontrar público e se fazer presente através do meio digital.

Agradecemos à Atena Editora pelo contínuo trabalho de divulgação de pesquisas científicas, especialmente na área artística, e pela oportunidade de organização deste livro.

Aos leitores, propomos uma agradável imersão nas pesquisas dos autores de “Artes: Propostas e Acessos” que conduza a proveitosas reflexões, tendo as artes como fio condutor. A proposta foi dada, o acesso é irrestrito!

Boa leitura!

Daniela Remião de Macedo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ARTE OU ARTES: IDEOLOGIA REPRESENTATIVA <i>VERSUS</i> EPISTEMOLOGIA DA ÁREA Edson Hansen Sant’Ana DOI 10.22533/at.ed.9342017091	
CAPÍTULO 2	23
QUEM ESSE ESPETÁCULO PENSA QUE VOCÊ É? MODOS DE ENDEREÇAMENTO NO CINEMA E NAS ARTES PRESENCIAIS Milena Pereira dos Santos DOI 10.22533/at.ed.9342017092	
CAPÍTULO 3	32
“LÚCIO FLÁVIO – PASSAGEIRO DA AGONIA”, “EU MATEI LÚCIO FLÁVIO” E “REPÚBLICA DOS ASSASSINOS”, UM OLHAR SOBRE O ESQUADRÃO DA MORTE CARIOCA NOS ANOS 70 Eduardo Marcelo Silva Rocha Hamilcar Silveira Dantas Junior DOI 10.22533/at.ed.9342017093	
CAPÍTULO 4	44
VER-A-CIDADE: UMA DÉCADA DEDICADA À FOTOGRAFIA EM MARABÁ Cinthya Marques do Nascimento Erivan França Araújo da Silva DOI 10.22533/at.ed.9342017094	
CAPÍTULO 5	57
VISIBILIDADES DO CORPO ENFERMO Juçara de Souza Nassau DOI 10.22533/at.ed.9342017095	
CAPÍTULO 6	71
DO TEATRO AO CINEMA NEGRO NO BRASIL: MARCAS EM SERGIPE Wolney Nascimento Santos Fabio Zoboli DOI 10.22533/at.ed.9342017096	
CAPÍTULO 7	84
MOTIVOS PARA SE DESEJAR UM TEATRO AUTOFICCIONAL Raíza Cardoso dos Santos DOI 10.22533/at.ed.9342017097	
CAPÍTULO 8	89
QUADRO EM BRANCO: TEATRO EM PROCESSO Rosyane Trotta Johana de Albuquerque Cavalcanti	

Jacyan Castilho de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.9342017098

CAPÍTULO 9..... 99

O DUPLO CHAMADO TERNURINHA

Stefanie Liz Polidoro

DOI 10.22533/at.ed.9342017099

CAPÍTULO 10..... 106

VOZ EM VÓS: O RECONHECIMENTO DO HUMANO ATRAVÉS DA VOZ NO TEATRO

Shadiyah Venturi Becker

DOI 10.22533/at.ed.93420170910

CAPÍTULO 11..... 116

A TRADIÇÃO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA DA CENA LÚDICA RUSSA – DIÁLOGOS COM O SISTEMA

Viviane Costa Dias

DOI 10.22533/at.ed.93420170911

CAPÍTULO 12..... 120

ATRAVessar- MEDIAÇÃO EM/SOBRE POÉTICAS DA CENA NO CARIRI CEARENSE

Suzana Carneiro de Souza

Paulo Andrezio Sousa e Silva

Gabriel Ângelo de Luna Silva

DOI 10.22533/at.ed.93420170912

CAPÍTULO 13..... 131

ARTES: PROPOSTAS, ACESSOS E INTERSECÇÕES PARA O SÉCULO XXI

Adriana Gomes de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.93420170913

CAPÍTULO 14..... 143

DANÇA AFRO-BRASILEIRA: UM PATRIMÔNIO CULTURAL DE HERANÇA AFRO-DIASPÓRICA

Artenilde Soares da Silva

Francisco Elismar da Silva Junior

DOI 10.22533/at.ed.93420170914

CAPÍTULO 15..... 161

O CÍRCULO ARTISTA, ARTE E OBRA

Elaine Erhardt Rollemberg Cruz

DOI 10.22533/at.ed.93420170915

CAPÍTULO 16..... 166

A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARA SE PENSAR EM UMA “DESEDUCAÇÃO” DO CORPO

Nicole Blach Duarte de Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.93420170916

CAPÍTULO 17.....	171
UMA ATIVIDADE DE EXTENSÃO DESENVOLVIDA NA FACULDADE DE DANÇA ANGEL VIANNA	
Vera Regina Rebello Terra Ausonia Bernardes Monteiro José Geraldo Furtado Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.93420170917	
CAPÍTULO 18.....	178
CORO INFANTOJUVENIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO-MUSICAL, COGNITIVO E PSICOSSOCIAL	
Ana Lúcia Iara Gaborim-Moreira Keyla Lima Brito e Silva Vanessa Araújo da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.93420170918	
CAPÍTULO 19.....	190
ARTE URBANA E CIDADANIA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FRUIÇÃO	
Fellipe Eloy Teixeira Albuquerque	
DOI 10.22533/at.ed.93420170919	
CAPÍTULO 20.....	202
PROCESSO HISTÓRICO DO MIRITI, VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS , LEITURA , ALFABETIZAÇÃO , EDUCAÇÃO , CURRÍCULO E ÁREAS DO CONHECIMENTO NA COMUNIDADE PARAMAJÓ	
Jonata da Trindade Ferreira Maria do Socorro Fonseca Rodrigues José Francisco da Silva Costa Manoel Carlos Guimarães da Silva Ana Paula Trindade de Freitas Benezade Barreto da Trindade Maria da Trindade Rodrigues de Sarges Jhonys Benek Rodrigues de Sarges João Batista Santos de Sarges Maria Flaviana Couto da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.93420170920	
CAPÍTULO 21.....	217
REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS DA PERFORMANCE E TEORIA DO FLUXO NA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE PANDEMIA	
Estela Vale Villegas	
DOI 10.22533/at.ed.93420170921	
CAPÍTULO 22.....	227
SUBJETIVIDADE E POLÍTICA NA ARTE CONTEMPORÂNEA AUTOBIOGRÁFICA	
Lucas Alberto Miranda de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.93420170922	

CAPÍTULO 23.....	235
<i>FENÊTRE ET MIROIR: EXPANDINDO ESPAÇO E CONHECIMENTO ATRAVÉS DA JANELA E DO ESPELHO</i>	
Daniela Remião de Macedo	
DOI 10.22533/at.ed.93420170923	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	247
ÍNDICE REMISSIVO.....	248

CAPÍTULO 1

ARTE OU ARTES: IDEOLOGIA REPRESENTATIVA VERSUS EPISTEMOLOGIA DA ÁREA

Data de aceite: 08/09/2020

Data de Submissão: 14/07/2020

Edson Hansen Sant’Ana

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/1598357475860903>

RESUMO: Este texto traz uma tentativa de justificar uma melhor admissão entre os termos “Arte” e “Artes”. Introdutoriamente foram expostos alguns problemas quanto ao conceito da unicidade em “Arte” e suas implicações históricas, contrapostos a esta compreensão da natureza das “Artes” quando, elas deveriam ser, primariamente, compreendidas a partir dos seus conteúdos e dos seus produtos, e estar subdivididas sob suas especificidades sensíveis e poéticas. Depois de um rápido estudo etimológico dos termos em questão, que dentro da lógica, ambos seriam provindos de um mesmo radical – do latim “ars” –, a discussão teórica se reportou a uma revisão bibliográfica de vários autores relevantes que trouxeram conceitos e contribuições que ajudariam a comparar as duas propostas epistêmico-terminológicas – “Arte” e “Artes”. Ao final, concluir-se-ia que haveria um direcionamento teórico-crítico à admissão de um termo que representaria a variedade e a multiplicidade técnica de cada um dos subcampos das Artes Plásticas, da Dança, da Música, Teatro, do Cinema, da Literatura etc –, quando todos estes considerados agrupados em suas diferenças e suas diversidades como grande área, eles então deveriam ser chamados de “Artes”.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Artes; Técnica.

ART OR ARTS: REPRESENTATIVE IDEOLOGY VERSUS FIELD EPISTEMOLOGY

ABSTRACT: This text attempts to justify a better admission between the terms “Art” and “Arts”. As an introduction, some problems were exposed regarding the concept of uniqueness in “Art” and its historical implications, opposed to this understanding of the nature of “Arts” when, they should be primarily understood from their contents and their products, and be subdivided under their sensitive and poetic specificities. After a quick etymological study of the terms in question, which, within the logic, both would come from the same radical – from the Latin “ars” –, the theoretical discussion referred to a bibliographic review by several relevant authors who brought concepts and contributions that would help to compare the two epistemic-terminological proposals – “Art” and “Arts”. In the end, it would be concluded that there would be a theoretical-critical direction to the admission of a term that would represent the variety and technical multiplicity of each of the subfields of Plastic Arts, Dance, Music, Theater, Cinema, Literature etc –, when all these considered grouped in their differences and diversities as a large area, they should then be called “Arts”.

KEYWORDS: Arts; Art; Technique.

Reduzir as artes a um mesmo princípio implica simplificar as regras, tendendo-se à conveniência do mais fácil ou do mais simples, uma vez que o modelo a ser imitado por todas as artes é sempre o mesmo, ou seja, **a natureza**, em si, bela, boa e útil.” (BATTEUX, 2009, p. 168, grifo nosso).

1 | INTRODUÇÃO

Ao certo, é que se tem detectado uma possível indecisão, confusão, imprecisão, celeuma, e talvez, uma opinião ideológica reinante entre aqueles que formulam nossas regulamentações de áreas de conhecimento e suas possíveis subáreas. Refiro-me à Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Arte de 2017 e a outros documentos emitidos a respeito da área e da disciplina de “Artes” (ou “Arte”). Como exemplo, para afirmar que haveria uma manifestação ideológica e, daí haveria de se ter um devido cuidado, tomar-se-ia como caso, uma solicitação enviada pela Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), naquilo que depois se tornaria um *Parecer Homologado* pelo MEC no dia 23 de dezembro de 2005 que atendeu à solicitação, desta mesma federação, com vistas a retificar o termo “[...] que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela definição de: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” (MEC, *Parecer Homologado*, 23 dez. 2005).

Possivelmente, se tenderia em afirmar que tal problema a ser apontado na designação indecisa das organizações e instituições governamentais, a partir de seus representantes na educação brasileira sobre os termos “Arte” ou “Artes”, quando entendidos que estes termos são definidos e separados por um simples “s” – os dois, tanto um como o outro, estariam sendo usados para se denominar a disciplina no ensino básico no Brasil. Seria possível que, por fatores histórico-políticos de representação de classe e por uma relação direta, tal origem tenha se dado na emissão da solicitação da FAEB (2005) e, que depois, tornou-se um *Parecer Homologado* pelo MEC – como oficialização da denominação da disciplina. Dar-se-ia, então, a acentuação desta problemática ideológica que envolveria o emprego do termo “Arte” no Brasil.

Além da defesa de uma suposta denominação que buscaria representar um campo mais acolhedor para os professores que passariam intitular-se como “arte-educadores”, outrossim, esta nomeação/classificação abriria um gesto e uma ação mais agregadora quanto ao aspecto socioprofissional, nesse sentido, haveria uma estratégia de abarcar e de assimilar o profissional educador quando, cada qual, tivesse em seu currículo alguma formação aceitável, dentre as quais seriam: Educação, Pedagogia, Letras, e/ou mesmo a almejada Educação Artística etc – desde que, na prática, este docente tivesse algum domínio básico de atividades ligadas ao campo artístico (Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro). Estas seriam as condições mínimas para que ele pudesse ser mantido ou inserido ao *locus* de educador. Haveria um grande alvo de acolhimento destes profissionais por uma

intervenção político-representativa que pudesse prever um maior número de pessoas que concorresse e se “efetivassem” ao cargo/função de “arte-educador”.

Relacionando os interesses de classe dos educadores e, tentando compreender o fenômeno da denominação “Arte”, seria possível afirmar que os “arte-educadores” apegar-se-iam ao termo, no singular, como uma representação do “ato criativo” em qualquer tipo de arte. Nesta perspectiva, para os que denominariam “Arte” como termo capaz de representar todas as “artes”, teriam uma compreensão que apreendessem um “espírito artístico da época ou das épocas” e, nestas condições, isso já seria completamente fundamental e de um grau considerável de suficiência para compreender os significados, as aplicações e as possíveis interpretações – ou seja, todas as construções críticas de uma “História da Arte” que poderiam ser adquiridas em toda a sua potencialidade por uma área/disciplina e, quiçá, pelo seu agente designado e entendido como “arte-educador”. Talvez, seja por este viés, onde poderiam ser aceitas nas avaliações e nas percepções críticas, um status libertário e complexo de definições que pudessem celebrar uma estética comum, popular e majoritária do *eu sentimental do indivíduo* (aqui, não se quer destituir o direito de opinião e de voz do indivíduo habilitado ou não, o que se sugere, aqui, é um atencioso cuidado com os discursos que são estabelecidos contendo imprecisões e confusões quanto a certos termos no campo da produção artística. Em nome do eu sentimental do indivíduo se tem tolerado pequenos equívocos que mais tarde se tornarão em uma construção conceitual largamente equivocada).

Mas aqui, e, exatamente aqui, encontrar-se-ia uma grande questão. Como ficaria o entendimento desta problemática se, cada *métie* artístico conteria sua “língua” (idioma específico a partir do que seria perceptível ou transitável nas *vias de sensibilidade* do ser humano como *drive* e/ou portas com finalidades de comunicação entre o mundo a ser percebido e o próprio “eu” desse indivíduo). Ou seja, com seus sentidos perceptivos, como na Música, são acionados pela audição e pela visão quando há o uso da partitura, da Pintura pela visão (etc), no Teatro pela visão e pela audição (etc). Compreender os fenômenos da estética passaria por uma admissão de que, cada *métie* possuiria seu código linguístico específico, uma linguagem descendente do devir de uma língua como idioma. Então, neste sentido, também, uma metalinguística desta ou daquela arte. Pensando assim, daí, como se poderia generalizar a partir do argumento de que essa “Arte” reuniria plenamente uma compreensão do “ato criativo” em todas as Artes de todos os tempos e de todos os lugares?

Ainda assim, sob esta pretensão simplória, haveria um considerável esforço que produziria uma certa aderência deste conceito a muitos pertencas da área. Ou seja, a substituição do grande campo das **Artes** por uma compreensão e denominação **Arte** – uma ordem de pensamento que definiria que o último termo teria um potencial de representar, de fato, um grande guarda-chuva de subáreas como: Teatro, Música, Pintura, Poesia, Literatura, Fotografia, Cinema e, outras artes afins e correlacionadas.

No entanto, é importante também salientar que, sempre teria havido um prenúncio pessimista, ao se tentar definir o que seria a palavra e/ou o conceito “arte”. Aires Almeida, no capítulo “Definição de Arte” no “Compêndio em linhas de problemas de Filosofia Analítica” (2014), disse que:

O projeto de definir o conceito de arte foi o principal foco de interesse da estética e da filosofia da arte de tradição analítica da segunda metade do século XX. A fonte principal desse interesse encontra-se no ensaio de Weitz (1956), um ensaio em que, curiosamente, se defende uma resposta cética sobre a própria possibilidade de definir arte (ALMEIDA, 2014, p 3).

Desde os primórdios, na História antiga, os filósofos greco-romanos já criariam suas definições sobre o campo. Platão definiria **arte** como uma capacidade de fazer coisas pela inteligência e pela observação, resultando em um aprendizado que seria um reflexo do potencial criador do ser humano. Aristóteles também a definiria como uma disposição de produzir coisas de forma racional. Quintiliano teria compreendido que, a **arte** seria resultante básica de um método e de uma ordem. Na mesma direção, Cassiodoro também teria destacado o aspecto produtivo e ordenado na **arte**, assinalando três funções para ela: ensinar, comover, agradar ou dar prazer. Neste tempo da Antiguidade clássica, **arte** seria qualquer atividade que envolvesse uma habilidade especial – construir um barco, comandar um exército, convencer o público em um discurso e outras ações afins. A **arte** seria a atividade que se basearia em regras definidas e que seria sujeita a um aprendizado e a um desenvolvimento técnico.

Encontrar-se-ia, também, a partir da Antiguidade clássica uma ou outra definição de arte desatualizada, quando se compararia às nossas definições atuais – como exemplo, a poesia não seria considerada uma arte pois, seria fruto da inspiração. Como entender tal definição à luz das grandes obras de Shakespeare e de Camões? Por outro lado, certas admissões greco-romanas ainda perdurariam até aos dias de hoje e, estas mesmas seriam bem atualizadas. Repetir-se-ia que, os verbos que Cassiodoro teria utilizado para explicar a experimentação da arte – “ensinar, comover ou dar prazer” – perfeitamente, comporiam as bases das definições da Estética na disciplina das Artes como ela é entendida nos dias de hoje. Seria também curioso que, na contemporaneidade, muitas vezes, limitadamente, a disciplina seria vista e desenvolvida de maneira comum como uma construção e uma transmissão de conhecimento que se daria mais pela *estesis* do que pela *poiésis* –, quando se aplicasse, literalmente, os verbos da proposição de Cassiodoro.

2 | O PROBLEMA: SUAS QUESTÕES E A SUA DISCUSSÃO TEÓRICA

Mesmo que, reconhecidamente, no segundo pós-guerra, a definição de **arte** tenha sido objeto de contínuas discussões por vários estudiosos como Weitz (1956), Carroll (1994), Danto (1964, 1981), Dickie (1974, 1984) e Levinson (1979, 1989), ainda assim, em especial, a partir da Teoria da Criação Estética de Zangwill (2007, 2009), deixando de lado algumas de suas afirmações que foram contraditas por seus pares, em algum momento, nossa construção também admitiria considerar, em parte, uma definição similar ao que este autor entenderia por processos e por produtos artísticos. Semelhantemente a Zangwill, na pós-modernidade, admitir-se-ia entender arte pelos artefatos como: mobiliários, vestuários, certos cortes de cabelo, utensílios de cozinha, filmes publicitários e até embalagens de perfumes. Essa conjuntura faria sentido quando se considerasse que um artesão sapateiro, em seus dias, não produziria “algo artístico”, pois um sapato teria como função primordial – proteger os pés do frio e dos terrenos pedregosos que machucariam os pés – seria a funcionalidade do objeto sem a aparente ideia de significado transcendente da obra de arte. Outra vez, perguntar-se-ia, seria ou não seria, então, este artefato uma obra de arte, mesmo que não se ligasse primariamente à ideia de significado? Sob um olhar atual, um sapato poderia ser considerado mais belo do que o outro? E os sapatos femininos que, obteriam ou não, a aprovação das mulheres que encomendariam aos artesãos, pensando no aspecto da beleza, daí, estes sapatos poderiam ser considerados obras de arte?

Lembrar-se-ia que Zangwill, ao incluir o que, aparentemente, não fosse atividades não-artísticas em sua teoria, por este mesmo motivo, este autor teria recebido uma considerável crítica de De Clercq (2009). No entanto, a teoria de Zangwill, em parte, seria útil para a ampliação do conceito de arte que poderia ser justificado pela continuidade e admissão do termo **Artes** – como uma denominação viável para a disciplina. Isso seria bem aplicável se entendêssemos que existiriam muitos ‘fazer diferentes’ que resultariam em ‘produtos artísticos diferentes’ que poderiam ser entendidos, sentidos e apreciados por vias sensíveis específicas e diversas do “organismo integral” como sugerido por Dewey (2010, p. 136).

Partindo da etimologia da palavra **arte** e compreendendo que sua origem estaria no latim e, neste idioma, a palavra geradora seria *ars*, no português significando “técnica e/ou habilidade”, assim, **Arte** poderia ser entendida como técnica e um conjunto de regras e princípios específicos que poderiam se manifestar com **grande variedade em um campo de linguagem** (aliás, “linguagem” seria um termo levemente utilizado quando se trata de abordagens teóricas sobre processos criativos, áreas ou subáreas de práticas e conhecimento em Artes); ou seja, cada **arte** como a arquitetura, o desenho, a escultura, a pintura, a escrita, a música, a dança, o teatro e o cinema – e, em suas variadas recombinações que hoje poderíamos ter, e, assim chamar-se-ia, transversalmente, de artes híbridas e/ou tangentes. O processo criativo (poético) dar-se-ia a partir do processo

perceptivo (estético) com o intuito de expressar emoções e ideias, objetivando um significado que poderia ser único e/ou diferente para cada obra. O *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa* (MICHAELLIS, 2000) traria uma infinidade de descrições do que seria a palavra. Então, **Arte** seria: o “Conjunto de regras para se dizer ou fazer com acerto alguma coisa” [...] “Execução prática de uma ideia” [...] “Saber ou perícia em empregar os meios para conseguir um resultado” [...] “Complexo de regras e processos para a produção de um efeito estético determinado” [...] “Habilidade” [...] “Artifício” [...] “Maneira, modo e jeito” [...] “Profissão, ofício” [...] “Artesanato” e uma longa lista de definições e associações do termo resultando em ampliações da ação e do alcance da palavra “arte”. Como que sintetizando, se “arte” significaria “técnica”, seria de fato verdadeiro afirmar que haveria uma única e referida técnica para todas as linguagens e seus códigos diferenciados, entendendo-a como um grande campo chamado **Arte**?

Para este campo de conhecimento, as contradições entre as denominações poderiam ser materializadas por intenções de representação política, como já se teria dito antes, e/ou no mínimo, por haver, de fato, o desconhecimento da epistemologia das Artes e da etimologia dos termos em questão. A ideia de que haveria um desconhecimento pelos formuladores das leis e das resoluções institucionais quanto às definições que compreenderiam esta disciplina na educação brasileira seria, talvez, uma alternativa incipiente e menos radical. No entanto, no fundo revelar-se-ia que as possíveis imprecisões (nas tramitações, despachos e projetos de leis) viriam muito mais carregadas de uma intenção ideológica de representatividade do que um provável desconhecimento. Ao certo, seria que, estas incongruências, poderiam estar localizadas, precisamente, em documentos emitidos pelo MEC. Como outro exemplo, desta representatividade, foi o que se verificaria no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para o Ensino Médio –, os legisladores e os convidados *ad hoc* a partir de suas prescrições sobre prática do ensino no campo artístico chamariam a disciplina de **Arte**.

Em contrapartida à esta direção, observar-se-ia que, destoando do documento da BNCC, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e as Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas) continuariam a seguir uma definição instituída por um direcionamento acadêmico compatível ao da CAPES e ao da *Plataforma Lattes* que denominariam a disciplina como **Artes**. Quanto aos legisladores e o que eles tentariam normatizar, outra vez se diria, seriam estas definições carregadas de propósitos intencionais ou de algum desconhecimento de formulação epistemologicamente falando?

Sabendo que o questionamento central encontrar-se-ia no entorno das designações “Arte” ou “Artes” – como denominação do campo que comportaria atos, processos e produtos que ativariam as sensibilidades dos indivíduos – tendo estas resultantes e estes resultados suas finalidades significativas e/ou suas finalidades de entretenimento, observar-se-ia o teor do recorte do BNCC em questão.

Na **BNCC de Arte**, cada uma das quatro **linguagens** do componente curricular – **Artes visuais**, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, **Artes integradas**, explora as relações e articulações entre as **diferentes linguagens** e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BNCC, módulo 4, p. 9, 29 nov. 2017, grifo nosso).

Tanto a primeira citação do *Parecer Homologado* (FAEB, 2005) como esta outra retirada do BNCC (2017), ambas, trariam nos seus textos a palavra “linguagens” para definir o termo e o campo da “Arte”. Repetindo que, a partir do latim “arte” é “técnica” e, considerando as sugestões do *Parecer Homologado* (2005) e do BNCC (2017), os dois documentos sugeririam colocar o termo “linguagem” para definir as diferentes áreas de práticas artísticas. Seria de fato suficiente utilizar “linguagem” para afirmar que cada suposta prática formaria um subcampo de conhecimento? Seria isso que os autores queriam dizer no documento? Por que eles redigiram referindo-se a uma das “modalidades/linguagens” como “Artes visuais”? Haveria predileção para esta ou qualquer outra área/linguagem, para então carregar um simples plural na sua designação? E, por que, logo depois, os autores falariam em “Artes integradas”? Por que admitir-se-ia chamar de “Artes integradas” para se referir ao campo e, logo mais, a definição empregada para a disciplina em ‘seu todo’ estaria como “Arte” no singular?

Para compreender a problemática do nome de nossa disciplina/campo, talvez fosse necessário perfazer uma mínima e rápida revisão da trajetória histórica para o desenvolvimento desse imbróglcio terminológico que seria causado pelas lacunas no planejamento educacional no Brasil por partes das autoridades competentes. Haveria também um indelével confronto de interesses entre os profissionais da Música, que ora bem representados pelo sistema do canto orfeônico instituído por Villa-Lobos no sistema educacional brasileiro nos anos 30, agora, logo após ao segundo pós-guerra, enfraquecidos e mal representados nos governos posteriores ao de Getúlio Vargas – como reflexo de mudanças e das lacunas no cenário político e socioeducacional, tentar-se-ia democratizar, modernizar e repaginar os conteúdos vinculados a este ‘campo artístico’.

Assim, nos anos 70, a ideia era que não fosse somente a Música, mas que outros conteúdos das “Belas Artes” pudessem ser ministrados na educação básica. Daí então, o profissional não precisaria ser mais um especialista – este teria o perfil desejado de professor de “Educação Artística”. Aliás, as pesquisadoras Penna (1995) e Loureiro (2001), fizeram um desenho dessa construção acadêmica no Brasil e as implicações político-históricas do nascimento deste novo profissional – referindo-se aqui ao professor de Educação Artística, pedindo licença àqueles que se formaram academicamente para exercer a cadeira artística no ensino brasileiro e àqueles que fizeram com dignidade aquilo que lhes foi proposto,

ainda assim, precisa-se dizer que este profissional seria, então, o ‘professor generalista’ ao contrário daquela formação mais densa nas “Belas Artes” (que, já em linhas gerais, daria mais ênfase às artes visuais). Segundo Penna (1995, p. 11), “[...] a criação dessas licenciaturas [em Educação Artística] resultou, em muitos casos, na desestruturação das Escolas de Belas Artes [...]”.

Em forma de um parêntese, relembra-se os tópicos mais importantes contidos no verbete que envolve o [termo *beaux-arts* (belas-artes) na *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*, entendendo que a palavra foi aplicada às chamadas “artes superiores”, de caráter não-utilitário, opostas às artes aplicadas e às artes decorativas.

[...] Essa noção é incorporada ao vocabulário da história e da crítica de arte com o auxílio da obra *Les Beaux-Arts Réduits à un Même Principe*, 1746, de autoria de Charles Batteaux (1713-1780). Batteaux defende ser a “imitação da beleza natural” o princípio comum e definidor da poesia, da pintura, da música e da dança, consideradas, por isso mesmo, belas-artes, distintas daquelas que combinam beleza e utilidade (a arquitetura, por exemplo). Um pouco mais tarde, na Enciclopédia, 1751/1772, de Diderot (1713-1784) e D’Alembert (1717-1783), é incluída a arquitetura entre as belas-artes, em clara crítica ao que diz serem “imprecisões” de Batteaux. Na Inglaterra, o termo “cinco artes” é empregado nessa mesma época com sentido semelhante.

Se a noção *beaux-arts* é estabelecida no século XVIII, a distinção entre “artes maiores” e “menores” (ou aplicadas) remonta à Antiguidade clássica, pela separação entre artes liberais (relacionadas às “atividades mentais”) e artes mecânicas, ligadas aos trabalhos práticos e manuais. De modo similar, os gregos distinguem as artes superiores (que dizem respeito aos sentidos considerados superiores, visão e audição) das menores, de modo geral associadas aos ofícios manuais e ao artesanato. “Artes nobres”, porque mais “perfeitas” (século XVI); “artes memoriais”, que mantêm a memória das coisas e acontecimentos (século XVI), “artes pictóricas”, que trabalham com imagens (século XVII); “artes agradáveis” (Giambattista Vico, 1744), todos esses são termos empregados para classificar e hierarquizar as várias formas de criação artística.

A obra de Giorgio Vasari (1511-1574) – pintor, arquiteto e pensador do Renascimento italiano - tem um papel fundamental no estabelecimento dessas distinções. Segundo ele, um artista seria aquele dotado de capacidades intelectuais específicas que o diferenciam de seus contemporâneos. Desse modo, a atividade artística é definida como fruto de um trabalho reflexivo individual, que confere superioridade ao seu criador. A essa definição liga-se o estabelecimento das “grandes artes”, todas aquelas baseadas no *disegno*: pintura, escultura e arquitetura. As outras artes são, então, consideradas inferiores, associadas ao artesanato.

A separação entre artes e ofícios ganha novo impulso com o surgimento das academias de arte, a partir do século XVI, fundamentais na alteração do *status* do artista, personificado por Michelangelo (1475-1564). Não mais

artesãos das guildas e corporações, os artistas são considerados teóricos e intelectuais, a merecer formação especializada. As academias garantem a formação científica (geometria, anatomia e perspectiva) e humanística (história e filosofia), rompendo com a visão de arte como artesanato. Atingindo o auge no século XVIII, as academias são responsáveis por conferir caráter oficial ao ensino das belas-artes, além de organizar exposições, concursos, prêmios e periódicos, o que significa controle da atividade artística e fixação rígida de padrões de gosto. No decorrer dos séculos XVIII e XIX, o ensino das belas-artes passa progressivamente às Escolas Nacionais de Belas-Artes, criadas em todo o mundo, e o das artes aplicadas fica sob a responsabilidade dos Liceus de Artes e Ofícios e de instituições congêneres.

Se as academias separam artistas e mestres de ofícios, fazendo das belas-artes sinônimos de arte acadêmica, é possível notar ao longo da história da arte ocidental – e, sobretudo, no interior da arte moderna – aproximações entre as conhecidas belas-artes e as chamadas artes aplicadas. Lembrando, entre outros, o exemplo do *Arts and Crafts*, quando teóricos e artistas reafirmam a importância do trabalho artesanal diante da mecanização industrial e da produção em massa; o *art nouveau* europeu e norte-americano que esmaece as fronteiras entre arte e artesanato pela valorização dos ofícios e trabalhos manuais; a experiência da Bauhaus, ancorada na associação entre arte, artesanato e indústria; ou ainda o *art déco*, ou “estilo anos 20”, que aproxima arte e design (*ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*).

Após uma rápida revisão panorâmica ao que tenha sido a possível base histórico-conceitual para o que chamamos de Artes hoje, bibliograficamente, como uma outra contrapartida, acrescentar-se-ia também, a estas considerações da episteme das Belas Artes, um outro texto importante (“Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras”), produzido em colaboração com pesquisadores(as) estrangeiros(as) (Elliot Eisner, Graham Graeme Chalmers, Rachel Mason, Marie Françoise Chavanne e Edwin Ziegfeld), que seria finalizado e publicado pela autora brasileira Ana Mae Barbosa (1989) na revista *Estudos Avançados da USP*. Este trabalho seria um importante relato que traçaria a linha genética da construção do que seria a Arte-Educação no Brasil.

A partir deste texto, poder-se-ia dar uma precisa descrição histórica dos fatos sócio-políticos pós-1964, inserindo informações quanto ao contexto educacional da área no país, inclusive, oferecendo um balanço analítico sobre as próprias ações dos professores juntos aos estabelecimentos escolares. Segundo a autora, em pleno regime militar, “No currículo estabelecido em 1971, as **artes** eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo Filosofia e História haviam sido eliminadas do currículo” (BARBOSA, 1989, p. 170, grifo nosso).

O Decreto-lei de n. 869, de 12 de setembro de 1969 renunciou a Lei n. 5692/71 que rezaria no Art. 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”. Para implementar esse plano na educação brasileira o governo

estabeleceria que haveria agora uma licenciatura curta de 1.500 horas (diferente da também existente licenciatura plena de 2.500 horas) para capacitar professores que pudessem dar conta de todas as principais **artes** (pelo menos daquelas entendidas como mais representativas: Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro).

De acordo com a nova política, o papel da escola consistia na formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país. Essa preocupação provoca alterações no currículo das escolas. Entre estas modificações, a disciplina Música passa a integrar, juntamente com as Artes Plásticas e o Teatro, a disciplina Educação Artística, estabelecida pela lei n. 5692/71, em seu Art. 7º. As novas disposições legais imprimem um novo sentido ao ensino das artes nas escolas. **Incorporando o discurso veiculado pelo movimento Arte-Educação**, a música passa a ser considerada como uma entre as diversas formas de expressão artística. O que se buscava e acreditava era na possibilidade de desenvolver a sensibilidade pelas artes e o gosto pelas manifestações artístico-estéticas (LOUREIRO, 2001, p. 67, grifo nosso).

Logo seriam notadas a precariedade deste plano e, isto foi, bem afirmado por Penna (1995, p.13) quando ela diria que

[...] esta proposta polivalente encontra sua forma mais exacerbada no modelo da licenciatura curta, que pretende formar, em cerca de dois anos, um professor capaz de atuar no primeiro grau em todas as áreas artísticas. E obviamente a formação de um professor com esta competência, neste curto período, é praticamente impossível.

Maura Penna, quando teria feito sua análise sobre as licenciaturas plenas, aprofundaria a descrição crítica do estado de coisas no ensino de **Artes** no Brasil tendo dito que

“[...] mesmo as licenciaturas plenas com habilitação específica em uma linguagem artística são repletas de problemas, e mostram-se insuficientes para a formação de um professor com consistente domínio dos conteúdos de linguagem [...]. Essas deficiências na formação do professor, por sua vez, reforçam a adoção de práticas pedagógicas que enfatizam o espontaneísmo expressivo, desconsiderando os conteúdos de linguagem (p.13).

Nestes termos, dir-se-ia que seria admitido um profissional para a função de “educador artístico” tendo um perfil de professor generalista ou, aquele que a pesquisadora Alcília Loureiro (2011, p. 69) definiu como “professor polivalente”. Para este cenário, o próprio professor ao se julgar despreparado academicamente, ele mesmo teria se

apegado às práticas lúdicas e/ou àquelas que seriam apenas recreativas. O que se poderia perceber, neste contexto, seria que, ao o profissional achar-se em uma situação de fragilidade, no quesito competência para ministrar a disciplina, obviamente, procuraria alguma mobilização junto às federações e/ou às associações como uma maneira de garantir sua representatividade funcional – ou seja, estas instituições de classes solicitariam aos legisladores determinadas leis e mecanismos que protegeriam “seu espaço de trabalho”.

Compreendendo e levando-se em conta a história das representatividades sociopolíticas no campo do ensino artístico no Brasil, poder-se-ia detectar, com mais isenção, o que o *Parecer Homologado* do MEC de 23 de dezembro de 2005 resolveria a partir daquela solicitação da FAEB, onde o seu relator teria produzido como decisão final:

II – VOTO DO RELATOR

Sou de parecer favorável que a alínea b, inciso IV do artigo 3º da Resolução

CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, seja alterada, **substituindo-se “Educação Artística” por “Arte”**, nos termos deste Parecer.

Proponho, em consequência, a aprovação do anexo projeto de resolução.

Brasília (DF), 4 de outubro de 2005.

Conselheiro Neroaldo Pontes de Azevedo – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 4 de outubro de 2005

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Vice-Presidente

(MEC, *Parecer Homologado*, p. 3, 23 dez. 2005, grifo nosso).

Sabendo do teor/intenção contido no parecer e o que ele representaria como demarcação do “local de trabalho” do antigo professor de Educação Artística que, agora, teria uma nova projeção a partir de um novo nome que seria mais amigável –, definido,

então, como “Arte-educador”. O que se poderia ser interpretado a partir desta conjuntura?

Haveria uma manobra que visaria uma atualização da função e da disciplina. O foco não estaria naquela disciplina desgastada que continha um amplo alcance quanto aos conteúdos gerais das diversas artes. O intuito seria unir sob um espírito de ensinar de um “novo professor” que revestir-se-ia de um poder que teria a capacidade de gerenciar as subáreas artísticas, tidas às vezes como estanques e, em outros momentos como domínios convergentes e, que nos idos atuais e em muitos momentos são conteúdos amplamente considerados inter, trans e intradisciplinares – e com base nesta premissa permitiu-se a atuação de um mesmo educador generalista, ou seja, o velho professor de Educação Artística e/ou os outros novos agregados e atualizados oriundos de subáreas afins que tentariam aplicar os diversos conteúdos/técnicas/subáreas em nome de uma ideia de *unicidade da Arte* pela compreensão do “Zeitgeist” (espírito de época), como se isso, o fato de se poder entender o espírito de uma época ou de um tempo histórico, pudesse garantir todos os domínios dos diferentes códigos de linguagem de cada arte, ou seja, inclusive, as suas implicações poéticas (o ato do fazer e/ou o ato do criar).

Interessante que, neste ato governamental, o MEC (2005) dá a institucionalização do que seria o “Arte-educador” em nome de uma democratização e uma flexibilização quanto ao perfil e à formação do profissional docente responsável pela disciplina. Neste caso, uma grande classe é contentada e atendida – inclusive, outros futuros interessados também se beneficiariam, ou seja, não necessitando de uma especialização tão aprofundada em uma das Artes ou em todas elas (na prática). Seria, justamente, por estas questões intelectuais, filosóficas e políticas que, neste caso, pareceu mais conveniente chamar esta disciplina de “Arte”, como alguns estariam tentando denominar e, seria totalmente cabível se fosse um campo de conhecimento que priorizasse somente um processo artístico – por exemplo, o Teatro ou a Arte do Teatro. Mas, sabe-se que na prática, dentro da sala de aula, não seria isso que ocorreria – neste espaço haveria uma prática diversa de **Artes**.

O que fortemente perceber-se-ia, seria que haveria várias tentativas de argumento para fundamentar o projeto da oficialização do “campo de conhecimento” chamado **Arte** – aquele que agregaria todas as “artes” – como teria buscado advogar Isaac Camargo (2007).

Singular ou plural? Se levamos em consideração os outros campos de conhecimento humano, entendendo que a Arte seja também um campo de conhecimento, vamos fazer uso do seguinte raciocínio: a ciência não distingue, por exemplo, várias biológicas, mas sim recortes diferenciados de uma mesma biologia, o estudo da vida em suas várias manifestações. Outro exemplo: não falamos em geografias, mas sim em vários recortes geográficos que selecionam desde a terra (geografia mesmo), os astros (geografia astronômica) e os seres humanos (geografia humana), sem nos preocuparmos se existem uma ou várias geografias. O que importa é a delimitação do campo de conhecimento ou de atuação que fazemos, logo, a Arte, sendo um desses

campos, deve ser entendida do mesmo modo, portanto, nos parece ser mais apropriado falar em Arte e não em Artes. Embora seja comum chamarmos os diferentes modos de produzir Obras de Arte de Artes, essa é apenas uma confusão de entendimento entre campo de atuação e modo de produção. Para reduzirmos essa confusão devemos tomar como pressuposto que a Arte é um todo, una e indivisível. O que se modifica na Arte são as modalidades de expressão utilizadas em suas manifestações e não ela própria.” (CAMARGO, 2007).

Outra vez seria imprescindível não perder de vista as insurgentes definições em função da unicidade aqui e ali, porque, elas ao se repetirem, potencializariam o ato institucional que visaria atender aos anseios e às demandas da classe daquele professor de formação polivalente – o bom e velho professor de Educação Artística da Lei n. 5.692 [1971], que agora, pelo parecer de 2005 do MEC, teria sua perpetuação, simplesmente, por meio de uma *renomeação* para “Arte-educador”.

Portanto, quando Camargo (2007) teria buscado validar “Arte” como um campo uno de conhecimento, ele, como um artista plástico e docente das Artes Visuais, no fundo também corroboraria com a ideia do professor polivalente que se salvaguardaria no entendimento de que o processo criativo estaria vinculado, somente, em compreender o “espírito de época” (“Zeitgeist”) – por este aspecto que se denominaria **Arte**, para ele (e os outros defensores), seria, então, um campo indivisível. Pensando por esse viés, a unicidade se bastaria para todos os tipos técnicos e/ou subcampos das Artes – cada qual. Assim, a Pintura, a Arquitetura, o Teatro, a Fotografia, a Televisão, o Cinema, a Música, a Poesia, a Literatura (e outros tipos) –, todos eles, sob a vigência do olhar atualizado de um tempo estilístico, onde todos estes tipos ou subcampos teriam em seus respectivos artistas-representantes uma competência criativa única que satisfaria às exigências específicas de todas estas artes. Isso seria mesmo possível?

Camargo (2007), por um tom filosófico, também faria a representação de classe da “Arte-educação” e, ele basearia seu argumento dizendo que não existiriam “biologias” mas, somente uma “Biologia”. A partir daí, o autor teria fundado sua lógica estabelecendo que não seriam “Artes”, mas “Arte”, assim como não haveria “Biologias”, mas somente, uma Biologia. Da mesma maneira, poder-se-ia utilizar o idêntico *modus operandi* de construção argumentativa da lógica de Camargo para a refutação de sua própria tese. Nos *mesmos moldes*, quando, ao se analisar a denominação “Letras” para o curso de graduação ou licenciatura em Letras, pelo que se saberia e se entenderia, não haveria uma atribuição ao referido curso como “disciplina” ou “campo de conhecimento” com uma denominação que fosse “Letra”. Para tal nomeação seria perfeitamente admitido e compreendido que o plural “Letras” simbolizaria o estudo que contemplaria as variadas línguas de nações (Português, Espanhol, Inglês, Russo, Chinês, Japonês, Grego, Hebraico, Latim etc). Portanto, ao dizer-se “Letra” para o lugar de “Letras” soaria muito estranho, ao mesmo tempo, o quanto

seria altamente impreciso denominar “Arte” para o que se estaria entendendo como várias “Artes”. Ou seja, como uma disciplina, que conteria diferentes procedimentos e linguagens (proveniente de diferentes línguas) que são teórico-técnicos(as) e extremamente idiossincráticos(as) desta ou daquela prática artística – poderia, então, de fato ser chamada reduzidamente de “Arte”?

Ao mesmo tempo, revisando algumas das tantas ocorrências do termo “artes” em textos importantes, apontar-se-ia aqui, a partir do artigo “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras” de Barbosa (1989, p. 170 e 171), mencionado anteriormente, o qual serviria, também, como base de uma apresentação no “Congress on Quality on Art Teaching” promovido pela UNESCO , e, eis que em muitos lugares deste texto, o termo “artes” teria a ideia de várias “disciplinas artísticas” – este termo, então, teria uma ocorrência pulverizada junto ao então nascente termo “arte” que agora viria acompanhado do termo subsequente de “educador” (e/ou de “Educação”). Esta mesma autora apontaria a nascente ideologia, aqui no Brasil, proveniente da semente lançada a partir de 1948 pelo “Movimento das Escolinhas de Arte” que aconteceria fora das universidades.

Fora das universidades um movimento bastante ativo (Movimento Escolinhas de Arte) tentava desenvolver, desde 1948, a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. Em 1971 o “Movimento Escolinhas de Arte” estava difundido por todo o país com 32 Escolinhas, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas (BARBOSA, 1989, p. 170).

Como comprovação, relacionamos a partir deste texto de Ana Mae Barbosa (1989), oito ocorrências (dentre outras) do termo “artes” onde o sentido fica claro, quando se vincularia à aplicação de várias disciplinas/campos de conhecimento dentro de um campo maior chamado **Artes**:

1	“ Artes têm sido uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus) no Brasil já há 17 anos.” (p. 170)
2	“[...] No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades [...]” (p. 170)
3	“De março a julho de 1983, eu tive a oportunidade de entrevistar 2.500 professores de artes de escolas de São Paulo (BARBOSA, 1983).” (p. 171)
4	“A Lei Federal que tornou obrigatório artes nas escolas, entretanto, não pôde assimilar, como <i>professores de arte</i> , os artistas que tinham sido preparados pelas Escolinhas, porque para lecionar a partir da 5ª série exigia-se o grau universitário que a maioria deles não tinha.” (p. 171)

5	“Nas universidades que estendem o currículo além do mínimo, tendo examinado 11 currículos, não encontrei nenhuma disciplina ligada ao estudo da criatividade, exceto na Universidade de São Paulo onde um curso intitulado Teoria da Criatividade foi lecionado de 1977 a 1979 para alunos de artes , nas áreas de cinema, música, artes plásticas e teatro.” (p. 171)
6	“Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade da autoliberação domine as artes , a <i>arte-educação</i> e os conceitos ligados a eles.” (p. 171)
7	“O sistema educacional não exige notas em artes porque <i>arte-educação</i> é concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina de acordo com interpretações da lei educacional 5692.” (p. 172)
8	“A Universidade de São Paulo organiza, desde 1983, um curso de Especialização em Arte-Educação, de um ano de duração, compreendendo quatro cursos de pós-graduação dentre os oferecidos também para os programas de mestrado e doutorado em Artes , e um curso de um ano em Fundamentos em Arte-Educação.” (p. 175)

Tabela 1: Lista de ocorrências do termo “artes/Artes” no artigo-balanço de Ana Mae Barbosa (1989).

Fonte: elaborado pelo autor.

Igualmente, o pensamento de se referir às **Artes** como um campo abarcante, estaria presente também na literatura internacional. Como um caso pontual, mencionar-se-ia em rápida passagem, o texto “Emoções na arte” de Jenefer Robinson (2004 [2008] p. 228 e 235) no livro “Estética: fundamentos e questões da Filosofia da Arte” (*Org. Peter Kivy*). Neste artigo, a autora faria menções ao termo **Artes** em dois de seus subtítulos – “Expressão Emocional nas Artes” e “A Experiência Emocional das Artes”. Ainda, sob este último subtítulo, ela diria que “Nossa análise da expressão nas artes deixa claro que expressão não é a mesma coisa que a evocação ou o despertar de emoções causadas por uma obra de arte.” (ROBINSON, 2004 [2008], p. 235). Apesar da autora ter tratado sobre a vulgarização do termo “expressão” – a mesma faria menção, *a posteriori*, em nota de rodapé – e daí, observar-se-ia que ela não falaria de uma arte com a ideia de unicidade, mas, falaria de um campo expandido que conteria **várias artes**. Ou seja, esta ideia pareceria ser clara tanto no texto de Barbosa (1989) como no texto de Robinson (2004 [2008]).

Ainda assim, quanto ao argumento da unicidade na **Arte** (somente válido para o entendimento do “espírito de época” e/ou quando se pensasse em um tipo artístico isolado), segundo este olhar, pretender-se-ia que o mesmo fosse capaz de dar conta de todas as variâncias técnicas que seriam específicas em cada uma das **Artes**, em seus códigos de linguagens e em seus modos de compartilhamento – nestes termos, se tem sabido que isso seria totalmente insustentável sob a ideia desta unicidade – a não ser quando se falasse em um tipo de multiartista que seria dominador de diversas técnicas oriundas de artes diferentes (diferentes linguagens/campos ao mesmo tempo). Haveria necessidade de se entender que cada **arte** seria um subcampo e, haveria uma diferença que se estabeleceria pelos processos idiossincráticos – tanto na poética (fazer) como na estética (sentir, experimentar) de cada uma delas –, e, daí não poderíamos forjar uma grande bolsa e

colocá-las todas em um mesmo espaço – definindo “todas” estas “artes” como processos diferenciados pertencentes a um grande campo que se denominasse **Arte**.

Nas chamadas “diversas linguagens” – uma expressão que representa as Artes Plásticas, a Dança, a Música, o Teatro etc no BNCC (2017) e outros documentos – ainda assim se faria uma ressalva sobre a extrema banalização das palavras “linguagens” e “expressões” – quando se referissem à cada especialidade, outrossim, o que se entenderia que, cada arte, teria um processo criativo e específico e, poderia atuar com outras linguagens que as aproximariam ou as distanciariam. No entanto, continuar-se-ia a admitir que uma referida arte teria sua própria linguagem e suas técnicas específicas. Se cada campo/subcampo ou, se cada arte, ajudaria a compor o grande campo das **Artes**, pareceria que, nesta direção, o critério de resoluções e classificações na *Plataforma Lattes* levar-nos-ia também a entender que haveria um macrocampo das “Artes” como grande espaço que conteria as Artes Plásticas, as Artes Visuais, as Artes Cênicas, as Artes Corporais e as Artes Musicais, oferecendo assim, a admissão de outras possibilidades atuais e futuras quanto às novas especializações e às novas espacializações (misturas de certos campos a outros campos resultando em outros novos campos) descendentes desses campos/subcampos apontados no macrocampo “Artes”.

Outrossim que precisa ser levado em conta na epistemologia das **Artes** seria o fato histórico e evolutivo de cada um dos conceitos que formalizariam determinadas artes como mais ou menos projetadas em cada sociedade, povo e nação – seria o caso de saber em como tais conceitos viriam sendo aceitos, formados e reformados. Assim, para estes conceitos, ao longo dos séculos, estaria sendo composta uma linha da gênese teórica crítica deste campo como se entenderia hoje. O verbete que teria definido “Belas Artes” na *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*, já exposto em síntese anterior, traria uma *timeline* reduzida do desenvolvimento destas definições para os diferentes tipos de **Artes** desde o século XVIII. Em contrapartida, aos que advogariam, na contemporaneidade, ou seja, àqueles que buscariam sustentar o argumento de que a **Arte** seria *una* e teria uma natureza integradora nos diversos tipos técnicos que diferenciariam os diversos subcampos das Artes (as mais variadas “Belas Artes”: outra vez reforçando que cada qual seria muito específica), ou seja, quando então buscar-se-ia tornar todas estas em uma só, chamando esse conjunto de “artes” como **Arte**, estes incorreriam em uma contravenção lógica, tanto do ponto de vista das comprovações teórico-históricas como das vertentes epistemológicas inerentes às próprias **Belas Artes**.

Se assim, nestas condições, os pertencentes e os formuladores de opiniões no campo artístico, estariam continuando intencionalmente a não prestar atenção às construções óbvias que a etimologia possa ter construído ao longo do tempo, estes o fizeram sob um *background* de subversão dos conceitos da natureza de cada Arte. Abrindo-se um outro parênteses aqui, e, colocando-se uma ressalva, não se quereria, aqui, concordar com todas as definições construídas ao longo da história crítica sobre as Belas Artes, principalmente,

quando tais definições catalogaram determinadas “artes” em nobres e, outras em menos nobres – aquelas chamadas de artes aplicadas. Desta maneira, diante do exposto e de todas as diferenças de *episteme* e de *natureza* em cada uma das “artes”, ainda assim, tais diferenças poderiam ser descartadas em favor da construção conceitual teórica onipresente em Arte como se tem pretendido?

Ao certo, seria que, muito dos problemas de definições residiriam na lógica que não se importaria, devidamente, com a interação e a interdependência da Poética (ato criativo) e da Estética (ato experiencial). Quando leitores, artistas e educadores tentaram formular seus argumentos a partir de um conhecimento generalizado e superficial do campo da Estética, produziram as imprecisões sobre as quais este texto se refere. Não seria possível compreender plenamente uma obra de arte somente pelo viés estético – tal ramo, seria tão somente uma parte do conhecimento. A partir deste ponto de vista, todas as tentativas desvinculadas do ato criativo poderiam sofrer distorções comprometedoras.

Os grandes filósofos da Arte contemporânea – outra vez entendendo aqui que eles advogariam sobre o “Zeitgeist” contemporâneo – estes não fariam sobre as construções específicas de cada poética. Falariam de um espírito reinante em um determinado tempo histórico. Interessantemente, ainda assim, tomando as três primeiras das cinco declarações de George Dickie, como representante desta geração contemporânea de críticos, tais declarações poderiam dar uma contribuição quanto à importância que a materialidade e a técnica poderiam fornecer ao estabelecimento das relações iniciais e contextuais na arte (ou em cada uma delas, logicamente).

1. Um **artista** é uma pessoa que participa **com entendimento** na **produção** de uma obra de arte.
2. Uma obra de arte é um **artefato** de um **tipo criado** para **ser apresentado a um público do mundo da arte**.
3. Um **público** é um grupo de pessoas cujos membros estão preparados **até certo ponto** para compreender **um objeto** que **lhes é apresentado**.

[...] (DICKIE, 2004 [2008], p. 79, grifo nosso).

As três iniciais definições de Dickie, por si só, já estabeleceriam vários limites entre o que é poética e o que é estética – sendo elas mesmas, definições mal compreendidas na atualidade pela maioria das pessoas que utilizariam as palavras **arte** ou **artes**. Aos desavisados prenunciar-se-ia o perigo de fazer uma verificação e uma formulação a partir de uma angulação puramente estética das coisas. Seria preciso dizer que, em alguns casos, haveria a possibilidade de se imaginar que o ato sensível da experiência poderia

ser engendrado por um artista com “conhecimento poético” daquela ou doutra arte e suas obras. Ainda assim, entender-se-ia que, todos, desde quando nasceram, acabariam experimentando processos de pura contemplação, de estados de prazer e/ou de satisfação, ou seja, uma busca por padrões ou não padrões – as ações entendidas como processos predominantemente estéticos. Como experiência artística, a *estesis* teria sua proeminência nos primeiros contatos e sensações que o ser humano teria consigo e com o seu mundo desde o seu nascimento.

Quando Dickie disse que o “público é um grupo de pessoas cujos membros estão preparados até certo ponto para compreender um objeto que lhes é apresentado” (2004 [2008], p. 79, grifo nosso), o autor definiria uma divisão – mesmo que ela parecesse tênue e, ela não o seria – sua afirmação favoreceria a um senso hierárquico que, mesmo que não se esquecesse a interdependência que a *estesis* perfaria com o público. Dickie projeta ao artista a possibilidade dele ser “uma pessoa que participa[ria] com entendimento na produção de uma obra de arte” (p. 79, grifo nosso) – tal declaração simplesmente definiria a relevância da *poiésis* em relação à *estesis*. Ou seja, haveria uma predileção arquitetada por uma definição que colocaria o autor da obra de arte como alguém que estaria acima do público, justamente, pela sua “participação com entendimento” na construção do produto artístico.



Figura 1: Esquema das três definições iniciais feitas em *The Art Circle* que ilustram as implicâncias entre poética e estética.

Fonte: elaborado pelo autor.

Por que não seria possível, segundo o olhar de Dickie, estabelecer uma plena equiparação entre quem desenvolveria a produção artística (o artista) e quem buscaria compreender (o público do mundo da arte em geral)?

Deduzir-se-ia que o detalhamento no campo da técnica fosse tão necessário para produzir-se um artefato que, por si só, o autor, intrinsecamente, estaria acima do grande público que “até certo ponto” buscaria também compreender a obra de arte. Não existiria demérito aqui – o que existiria são limitações oriundas das próprias **naturezas** da poética e da estética.

As naturezas são inerências que particularizariam cada poética que, ao mesmo tempo, ligar-se-ia à cada arte, do mesmo modo, a estética estabelecer-se-ia pelas vias mais lógicas e sensíveis ao mesmo tempo, ou seja, aquelas mais necessárias de percepção

de cada arte por um público que absorveria as mensagens intrínsecas, as mensagens de significado, as mensagens abstratas e subjetivas.

Como o próprio Kandinsky escreveu, as cores tem seu próprio caráter que até certo ponto é independente de contexto. De modo semelhante, as qualidades expressivas que percebemos nos tons musicais, embora sem dúvida influenciados por associações culturais, são percebidos como inerentes a eles, de modo que, por exemplo, não podemos em nossa cultura deixar de sentir a *clave* [sic] menor como sugestiva de emoções mais negras (ROBINSON, 2004 [2008], p.235).

Parece-me que, na citação acima, o autor quisesse referir-se a outra coisa, daí, por certo, o tradutor tenha se satisfeito com a palavra “clave”, no entanto, há indícios de que o melhor termo, nesta passagem do texto de Robinson (2004), seria melhor interpretado com a palavra “escala”. A própria paráfrase colorística de Robinson a partir do que Kandinsky teria dito, não nos deixaria esquecer que muitas vezes ocorreriam atribuições de efeito, intenção e significado de uma obra de arte, tanto por parte do artista como por parte do público – tais ocorrências seriam formulações a partir das variantes perceptivas. No entanto, o grande problema, tratado neste texto, circunscrever-se-ia em compreender e a desconstruir a conceituação generalizante, reinante e fundante das definições no campo artístico que fariam sua observação e sua concepção a partir de um conhecimento parcial do que a própria Estética estaria prevendo.

Dickie também teria dito que a **arte** seria identificada como uma “propriedade complexa de ser um artefato de um tipo criado para ser apresentado a um público do mundo da arte” (DICKIE, 2004 [2008], p. 80). Considerando então a complexidade do ato criativo até à resultante do produto final, neste olhar haveria a consideração de que uma obra específica de um dado ramo artístico não seria, no seu todo, passível de compreensão. Haveria aqui o prenúncio e a presunção de dizer que, nem mesmo o especialista esteticista, deste mesmo ramo artístico (Música: crítico musical; Teatro: crítico teatral etc), poderia em certo grau de completude mensurar todos os processos técnicos de uma dada criação artística em um simples e primeiro contato com produto final – a obra de arte. Da parte do especialista caberia uma reflexão, muitas vezes voltada para uma prática analítica para assegurar um bom domínio da complexidade desta obra de arte – e ainda assim, não haveria garantia de sucesso – tão somente, talvez algumas hipóteses de compreensão. Nesses termos, quanto mais difícil tonar-se-ia uma análise precisa proveniente de um membro qualquer, pinçado do público do mundo da arte nos termos que Dickie formularia?

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, retornando ao ordenamento etimológico, à possível simplicidade do problema aqui discutido e à sua complexidade – como imanentes conviventes nas **Artes**, se a poética descende também do termo grego entendido como “técnica” e, se os processos, os fazeres, as competências e os saberes de cada “poeta” (indivíduo-artista representante de sua arte específica), e se, sabendo que **cada arte** tem sua própria *poiésis*, nestes termos não seria possível aceitar uma generalizante unicidade do macrocampo para o que se tem tentado chamar de **Arte**. Cada forma artística possuiria seus limites sensitivos quanto à sua recepção – isto em si, já ajudaria seriamente a caracterizar os caminhos receptivos para possibilitar o fenômeno da *estesis* por parte do “público do mundo da arte” – como disse Dickie (2004 [2008], p. 79).

Por todas as razões discutidas aqui, elas pareceriam fornecer dados para um encaminhamento inteiramente plausível para continuar dizendo que não seria possível conjugar a palavra “Arte” para se denominar uma determinada disciplina – como um “guarda-chuva” que contivesse um arcabouço múltiplo e amplo, advindo de diversos processos e conteúdos considerados, também, subdisciplinas e/ou formas artísticas, podendo todos serem entendidos como linguagens-línguas. Em síntese, **Arte** e **Artes** seriam atribuições, às vezes, semelhantes, no entanto possuindo aplicações finais bem diferentes quando se referisse ao arco panorâmico das muitas técnicas e dos muitos produtos (obras de arte).

Contrariando o protocolo dos procedimentos de uma conclusão, deixaria a todos um conjunto de perguntas que já seriam respondidas parcialmente no corpo deste trabalho. Assim, nos mesmos termos teóricos discutidos ao longo deste trabalho, não caberia também uma revisão da palavra-termo-função de “Arte-educador”?

Se, obviamente, seriam várias as “artes” manipuladas pelo docente deste campo de conhecimento, seria de bom e correspondente tom que chamássemos o que entenderíamos por “Arte-educador” como “Educador das Artes” e, porque não “Artes-educador”. Qual das proposições soaria melhor?

Seria o caso da denominação “Arte-educador”, ter perdurado até aos dias de hoje, simplesmente, por uma melhor sonoridade da expressão – como um nome fantasia de uma campanha ideológico-intelecto-publicitária representativa. Diante do conjunto de argumentos expostos, solicitar-se-ia a permanência de um nome que pudesse representar a construção epistêmica que partisse das naturezas intrínsecas e extrínsecas das **Artes**.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aires. Definição de Arte. In: (Edit.) João Branquinho e Ricardo Santos. COMPÊNDIO EM LINHA DE PROBLEMAS DE FILOSOFIA ANALÍTICA. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Lisboa: 2014, p. 1-34.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, 3(7), 1989. p. 170-182.

BATTEUX, Charles. As belas-artes reduzidas a um mesmo princípio. Trad. do francês: Natalia Maruyama, Trad. dos trechos em latim: Adriano Ribeiro, Rev. Técnica: Victor Knoll, Apresentação e Notas: Marco Aurélio Werle. São Paulo: Humanitas & Imprensa Oficial, 2009, 168 p. Resenha de Luiz Armando Bagolin. Centro de História da Arte e Arqueologia, Programa de Pós-Graduação do Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. *Revista de História da Arte e Arqueologia*, Campinas - SP, n. 14, jul.-dez. 2010, p. 167-171.

BEAUX-ARTS. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo6177/beaux-arts>>. Acesso em: 16 Out. 2018. Verbete da Enciclopédia.

CAMARGO, Isaac. *Arte ou Artes?* Blog Arte Visual. Disponível em: <<http://artevis.blogspot.com.br/2007/04/arte-ou-artes.html>> Acessado em: 06 fev. 2018.

CARROLL, Noël. Identifying Art. In: INSTITUTIONS OF ART. Edited by Robert Yanal. University Park: Pennsylvania State University Press, 1994.

CARROLL, Noël. 1999. *Filosofia da Arte*. Trad. Rita Canas Mendes. Lisboa: Texto e Grafia, 2010.

DANTO, Arthur C. *Transfiguration of the Commonplace*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

DE CLERQ, Rafael. The Aesthetic Creation Theory of Art. *Art and Philosophy* 35, 2009, p. 20-24.

JOHN, Dewey. *Arte como experiência*. Martins Fontes, 2010.

DICKIE, George. *Art and the Aesthetic: An Institutional Analysis*. Ithaca: Cornell University Press, 1974.

DICKIE, George. *The Art Circle*. New York: Haven Publications, 1984.

DICKIE, George. Definindo arte: intensão e extensão. In: (org.) Peter Kivy. *Estética: fundamentos e questões de Filosofia da Arte*. Trad. Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 2008. p. 63-83.

LEVINSON, Jerrold. Defining Art Historically. *British Journal of Aesthetic* 19, 1979. p. 232-250.

LEVINSON, Jerrold. 1989. Refining Art Historically. *Journal of Aesthetic and Art Criticism* 47, 1989. p. 21-33.

LEVINSON, Jerrold. 1993. Extending Art Historically. *Journal of Aesthetic and Art Criticism* 51, 1993. p. 411-424.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório*. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Nacional de Educação. *Parecer Homologado a partir da solicitação da FAEB*. Brasília, 2005. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 23/12/2005.

PENNA, Maura. Para além das fronteiras do conservatório; o ensino da música diante dos impasses da educação brasileira. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4, 1995, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1995. p. 8-21.

ROBINSON, Jenefer. As emoções na arte. In: (Org.) Peter Kivy. *Estética: fundamentos e questões de Filosofia da Arte*. Trad. Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 2008. p. 223-245.

WEITZ, Morris. 1956. O papel da Teoria na Estética. In: (Edit.) Carmo D'Orey. *O que é Arte? A perspectiva analítica*. Lisboa: Dinalivro, 2007.

ZANGWILL, Nick. Aesthetic Functionalism. In: *Aesthetic Concepts: Essays After Sibley*. Edited by E. Brady and J. Levinson. Madison: University of Wisconsin Press, 2000.

ZANGWILL, Nick. *Aesthetic Creation*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ZANGWILL, Nick. Reply to Gary Iseminger on Aesthetic Properties and Audiences. *Art and Philosophy* 35, 2009. p. 39-41.

CAPÍTULO 2

QUEM ESSE ESPETÁCULO PENSA QUE VOCÊ É? MODOS DE ENDEREÇAMENTO NO CINEMA E NAS ARTES PRESENCIAIS

Data de aceite: 08/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Milena Pereira dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Artes
da Cena, Instituto de Artes, Universidade
Estadual de Campinas (Mestrado).

Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado de São Paulo.

Campinas – São Paulo

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/58666042821315287>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4008-6633>

RESUMO: Esse texto apresenta o modo de endereçamento, conceito originado na área do cinema, suas relações com a comunicação entre filme e público, e modos de analisá-lo. Na busca do entendimento das construções de sentido nas artes presenciais, busca-se deslocar o conceito do cinema para essas artes, traçando paralelos e cruzamentos. Assim, apresenta-se como espetáculos de artes cênicas constroem aspectos performáticos da linguagem e estabelecem relações comunicativas. Em seguida, são apresentadas possibilidades de análise de modos de endereçamento para as artes presenciais, a saber: a análise dramática, os modos de gestão e produção de grupos de teatro, e ferramentas da teoria dos afetos.

PALAVRAS-CHAVE: construção de sentido, artes cênicas, modos de endereçamento, dramaturgia, processo criativo.

WHO THIS SHOW THINK YOU ARE? MODES OF ADDRESS IN CINEMA AND PERFORMING ARTS

ABSTRACT: This paper presents the mode of address, a concept from cinema, its relations with the communication between the movie and the audience and ways of analyzing it. Looking for an understanding of the meaning-making in the performing arts, we seek to shift the concept from cinema to these arts, drawing parallels and intersections. Thus, it is presented how shows build performance aspects of language and establish communicative relationships. Then, it is presented some possibilities of modes of address' analysis in the performing arts: dramaturgical analysis, modes of management and production of theatre groups, and affect theory tools.

KEYWORDS: meaning-making, performing arts, modes of address, dramaturgy, creative process.

1 | INTRODUÇÃO

Não é de se surpreender que acadêmicos estejam preocupados com como significados são construídos e lidos. Não se pode fazer pesquisa ou ensinar sem se engajar na construção e circulação de conhecimento. E todos os tipos de questões estão ligados naquele fato – variando desde toda a questão da subjetividade

e objetividade nos métodos de pesquisa até preocupações sobre como discursos e práticas acadêmicas perpetuam ou interrompem aos meios pelos quais o conhecimento serve ao poder e poder serve ao conhecimento. (ELLSWORTH, 1997, p. 10, tradução livre).

Foi na busca da compreensão da construção de discurso e sentido nas artes presenciais, especialmente na dança e no circo, que se pôde deparar com o conceito de modo de endereçamento. Ele é referido por Marina Guzzo e Mary Jane Spink (2011) como “a presença do outro no ato de produção de um espetáculo” (GUZZO, SPINK, 2011, p. 6), de modo que o público tenha a possibilidade de se conectar com a obra. Ora, num tempo de pesquisas e projetos relacionados a formação de público (vide CHADE, 2009; QUINTERO, 2014, projetos desenvolvidos pela FUNARTE, dentre outros), demandas de público esperado em editais (editais ProAC-SP e tantos outros de financiamento às artes cênicas), e na vontade de investigar processos criativos, mostra-se importante entender as forças que os atravessam, que influenciam as escolhas que são feitas do o que vai ou não para a cena, e como se estabelecem as relações da obra com o público. Assim, busca-se compreender o modo de endereçamento, originado na área do cinema, e como analisá-lo no contexto das artes presenciais, apontando as aproximações e diferenciações dessas em relação ao cinema e fazendo adaptações dos aspectos analíticos para a cena ao vivo, uma vez que o conceito trata de como o processo de criação de um filme abarca projeções de quem será seu público.

Essa investigação acontece na pesquisa de mestrado em andamento, intitulada “Endereçamento no processo criativo em cenas e videocenas: relações entre cinema e artes presenciais” no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da Unicamp, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. O presente texto deriva do resumo expandido publicado no caderno de resumos do 9o Seminário de Pesquisas em Andamento do PPGAC/CAC/ECA/USP, em 2019.

2 | DO CINEMA ÀS ARTES PRESENCIAIS

O modo de endereçamento é um conceito que vem da área do cinema, e aborda como se dão as relações de um filme e as experiências de quem o assiste, ao entender que a criação do filme envolve escolhas composicionais que passam pela pressuposição de quem pode ser seu público. Elizabeth Ellsworth (1997), com sua pergunta “quem o filme pensa que o espectador é?” indica que o filme “imagina” quem é seu público enquanto posições e identidades sociais, culturais e de outras ordens, e que ele pode convidá-lo a se deslocar de ponto de vista para dele desfrutar.

O conceito trata das possíveis interações entre público e obra, e está interessado no cinema enquanto forma comunicativa, enquanto prática social (SOUTO, 2009). Ao entender

o cinema como matriz comunicacional, coloca a existência de um emissor da mensagem, um receptor, e um meio de comunicar. Assim, acontece mútua afetação entre quem emite e quem recebe a mensagem.

Cinema e público se encontram em uma afetação de mão-dupla. Não só o cinema afeta o público a partir de seus estímulos, mas o público também influencia o cinema se pensarmos que as concepções que se tem sobre determinados públicos formam e conformam os filmes. Ao se endereçarem, filmes se modificam, se adaptam, se pautam por uma instância externa à sua estrutura (SOUTO, 2009, p. 3).

A análise do modo de endereçamento de um filme implica, portanto, em encará-lo como uma prática cultural, uma vez que está inserido em amplo processo de comunicação, considerando suas características artísticas e técnicas. Esse olhar abarca as escolhas composicionais de um filme e como elas se relacionam com dinâmicas sociais, e revelam, objetivamente ou não, quem a obra pensa que o espectador é.

Para o público se conectar com o filme, ele se relaciona com sua história e seu sistema de imagens (ELLSWORTH, 1997). Os cineastas, por sua vez, presumem muitas características sociais e desejos sobre quem assistirá seu filme, conscientemente ou não, que influenciam suas escolhas criativas. Não se pode dizer que artistas se orientam exclusivamente pelo o que imaginam ser os desejos e prazeres de seus públicos, o que desconsideraria toda a potência e vontade criativa. Entretanto, cabe apontar que essas suposições atravessam as escolhas do processo de criação. Esses traços, que revelam o modo de endereçamento, não são visíveis, sendo necessário fazer uma análise profunda do filme para extrair seu endereço (ELLSWORTH, 1997).

Quem assiste o filme é muitas vezes convidado a se adaptar ao contexto social, político e econômico que é colocado na obra para dela desfrutar. As escolhas de visão de mundo oferecidas ao público que são apontadas nos filmes incluem o que é ou não dito, e nesse ponto nota-se como o modo de endereçamento abarca também as conjunturas de produção e recepção das obras. É um modo de tratar dos processos sociais e políticos envolvidos na construção de sentido, de acordo com Itania Gomes:

Ele [modo de endereçamento] nos diz, duplamente, da orientação de um programa para o seu receptor e de um modo de dizer específico; da relação de interdependência entre emissores e receptores na construção do sentido de um produto televisivo e do seu estilo (GOMES, 2007, p. 22).

Há, ainda, outro aspecto importante: o estado de mútua afetação. O público tem seu papel de dar sentido aos filmes e, ao fazê-lo, influencia na dinâmica de criação audiovisual.

Simultaneamente, o filme apresenta visões sobre determinados públicos, que muito dizem sobre as escolhas feitas para a sua composição. Neste sentido, quando o filme presume quem é o espectador ele não o “acerta em cheio”, uma vez que cada um assiste é um indivíduo, com suas vivências e subjetividades únicas. Assim, é requerida uma negociação do espectador para se adaptar àquele endereço.

O significado do filme não é simplesmente uma propriedade de seu arranjo específico de elementos; seu significado é produzido em relação a um público, e não independentemente. [...] O público dá sentido aos filmes, e não meramente reconhece significados ocultos (TURNER, 1997, p. 122, apud SOUTO, 2009, p. 2).

Existe, portanto, uma diferença de suposições em âmbitos coletivos, como classe social, idade, cor, gênero, posicionamento político, dentre outras tantas, que são feitas e que podem se aproximar ou diferenciar das experiências de cada espectador. As leituras situam-se entre o coletivo e o individual, e por mais que possam se conectar com características de cada pessoa que assiste o filme, não abarca a complexidade de todos os indivíduos que integram o público. É nesse sentido que a negociação acontece: quem se dispõe a assistir “entra” no filme através de algumas aproximações, e para outras ele se adequa.

Mariana Souto aponta que, para uma análise que considere a complexidade envolvida num filme, é necessário considerar aspectos formais de sua estrutura (capacidades do dispositivo cinema na construção de imagens) e também “os atravessamentos sociais, culturais e históricos que o interpelam – práticas de produção, contexto, constrangimentos industriais e audiência, entre outros fatores” (SOUTO, 2009, p. 2). A pesquisadora indica ainda que as “correlações com momento histórico, pareceres de críticas especializadas e comentários de espectadores só têm a enriquecer, ampliar e complexificar este estudo” (SOUTO, 2009, p. 5).

Na mesma linha, Itania Gomes indica a “articulação dos elementos semióticos aos elementos discursivos, sociais, ideológicos, culturais e propriamente comunicacionais” (GOMES, 2007, p. 24). Essa autora propõe um método de análise de produções telejornalísticas que procura “descrever, analisar, interpretar os modos de funcionamento, as especificidades, as características do programa televisivo” (GOMES, 2007, p. 3) a partir dos Estudos Culturais e dos estudos da linguagem, encarando essas produções como produtos culturais. Nessa perspectiva, articula os conceitos de estrutura de sentimento, gênero televisivo e modos de endereçamento.

Assim, entendemos que o modo de endereçamento depende de, se estrutura a partir das características de cada meio, tanto no que se refere ao suporte quanto às formas culturais (WILLIAMS, 1997) adquiridas por cada meio em sociedades particulares. Nessa perspectiva, por exemplo, a televisão difere do cinema em termos de suas possibilidades técnicas, de seus recursos de linguagem, dos gêneros adotados, da relação estabelecida com o público numa perspectiva histórica, das convenções que regulam as expectativas da audiência para cada um dos meios (GOMES, 2011, p. 36).

Dessa forma, Itania Gomes faz um convite a observar os modos de endereçamento em diversos meios, o que leva a pensar nos deslocamentos do para as artes presenciais. Para tal tarefa, é levantada a questão: por que as artes da cena podem ser encaradas como comunicação?

As artes cênicas, tendo o corpo e a presença como elementos centrais, diferenciam-se do cinema, observando que este não se pauta na presença física e comumente se estrutura a partir de uma história. Por essas linguagens serem de arte, aponta-se a possibilidade de derivações de conceitos de uma área para outra, devido a proximidades enquanto arte e as relações de emissor e receptor: Marina Guzzo e Mary Jane Spink (2011) apontam que a dança apresenta aspectos performáticos da linguagem, e que portanto cabe abordar as condições, as suas intenções e os efeitos que produzem, junto do contexto social. Assim, a produção de discurso da dança deve ser pensada a partir de um contexto e de um tempo.

O corpo, pensado então como produtor de linguagem e de discurso, nessa perspectiva, é entendido primeiramente a partir de seu contexto e de sua matriz de produção de sentido. O contexto das práticas corporais relacionadas à dança inclui "a maneira pelas quais as pessoas, por meio da linguagem produzem sentidos e posicionam-se em relações sociais cotidianas" (Spink, M. J., 2004, p. 40). (GUZZO, SPINK, 2011, p. 4).

Igor Gasparini e Helena Katz (2013) abordam que o coreógrafo tem seu papel na construção de comunicação entre obra e espectador, uma vez que mesmo quando este diz que não entende o que vê, a comunicação está presente. Nessa linha de pensamento, os autores sugerem o cuidado com a criação de acordo com a "vontade comunicativa" do artista aliada a um compromisso com quem vai assistir a obra, mantendo o diálogo com o público. Apontam ainda a distinção de características da comunicação dança-público em relação à comunicação verbal: não acontecem na mesma maneira, e é difícil encontrar sinônimos que permitem a tradução de uma noutra.

O artista deve, então, se questionar: a quem se destina este espetáculo? O que desejo com ele? Qual é a minha intenção? Novamente, é importante ressaltar que tal intenção não necessariamente será lida pelo espectador, mas caminhos serão apresentados a fim de sugerir possibilidades de leitura, questionamento e reflexão (GASPARINI, KATZ, 2013, p. 62).

A partir dessas premissas, é possível indicar caminhos para análise de modos de endereçamento nas artes presenciais. Ao observar os aspectos analíticos levantados pelas pesquisadoras da área do cinema e do telejornalismo, como elementos semióticos e aspectos formais, atravessamentos contextuais, e críticas e comentários de espectadores, pode-se traçar paralelos com outros modos de análise das artes da cena.

Na busca de compreender as especificidades das artes presenciais, como a centralidade no corpo e na presença e as infinitas composições possíveis com eles, desponta a análise dramaturgica. Entende-se a dramaturgia como estruturante de uma obra cênica, que estabelece uma cumplicidade entre o visível e o invisível de um espetáculo, que costuram as peças que compõem a cena (PAIS, 2012). Ana Pais explica que um ato performativo configura um discurso, e o modo como ele se apresenta para o público é a dramaturgia. Esta constrói o sentido do espetáculo, “e o discurso dramaturgico, posto que estabelece as relações de sentido do espetáculo, é o discurso da cumplicidade dos elementos estruturados” (PAIS, 2012, p. 84).

Patrice Pavis (2003) propõe um modo de analisar espetáculos, e explica que a análise dramaturgica se propõe a: descrever o produto final a partir dos componentes da cena, como o ator, a voz, a música, o ritmo, o figurino, a maquiagem, a iluminação, o cenário, dentre outros; relacionar os aspectos observados no espetáculo com possíveis entendimentos de outras disciplinas, como a psicanálise e a sociologia, e analisar com o olhar da experiência de quem assiste. A análise “não deve, de fato, se obrigar a adivinhar todas essas decisões e intenções [do criador], ela se baseia no produto final do trabalho, por mais inacabado e desorganizado que seja” (PAVIS, 2003, p. XVIII). Dessa forma, a análise dramaturgica mostra-se um caminho potente para investigar a criação cênica considerando suas especificidades, aspectos próprios dos componentes da cena e seus efeitos de construção de sentido, que pode evidenciar o como pretende se comunicar.

Para analisar os contextos, Heloisa Silva (2017) indica a importância de entender os meios em que se produz artes cênicas, uma vez que estão intimamente ligados às criações, localizando as circunstâncias em que se desenvolve um processo criativo. Tal contribuição foi indicada pela presente autora em SANTOS, 2020. Sugere “que a relação existente entre processo criativo e de produção define as práticas ideológicas deste tipo de fazer teatral” (SILVA, 2017, p. 59). Diferencia as produções e criações de grupos que se enxergam dentro do circuito entendido por comercial de outros fora dele – que a autora chama de *teatro menor*.

Dessa forma estou refletindo acerca de um tipo de fazer teatral cujo modelo de produção é reflexo dos desejos e necessidades que estão alinhadas com concepções ideológicas próprias de um grupo ou artista individual. A busca por uma forma pessoal e autêntica de criação e relação com o público empurra tal fazer para o campo do experimental, da vanguarda, do alternativo e por isso, ainda que tal ato criativo gere produtos culturais, seu impulso não nasce do intuito de criar um bom negócio (SILVA, 2017, p. 62).

Assim como indica Mariana Souto (2009), observar os momentos históricos, os espaços de circulação das obras, as críticas especializadas e comentários de espectadores pode contribuir para o entendimento dos contextos de produção e criação, que estão intimamente relacionados com os processos criativos.

Ana Pais (2018) investiga como se estabelece a relação entre cena e público nas suas dimensões social e afetiva. É entendido por afeto as *cargas sensíveis*, “intensidades sentidas no corpo: um aperto no estômago, um arrepio que percorre a coluna, a “pele de galinha” quando não está frio [...] Cada palavra, cada pensamento, cada sensação e cada emoção acarretam cargas sensíveis” (PAIS, 2018, p. 50-51). Ainda que dificilmente traduzível em palavras, Ana Pais aponta que o invisível dos afetos é real para qualquer performer, e então busca uma alternativa para explicar o que, comumente, é designado como “magia do teatro”. Assim, recorre a ferramentas do campo da *teoria dos afetos* para pensar a performatividade dos afetos no teatro, a qual defende que influencia esteticamente nos acontecimentos teatrais. A autora afirma que o espetáculo gera afetos nos espectadores e vice-versa, num movimento recíproco. Em seu livro, analisa três espetáculos a partir do que assistiu e de entrevistas, nas quais buscou levantar expressões utilizadas pelos artistas para descrever a experiência no palco de como sentem o público – ou os públicos, no caso de apresentarem o mesmo espetáculo em diferentes dias e lugares.

A autora apresenta que as *cargas sensíveis* são transmitidas por “palavras, emoções e sensações que atravessam o corpo e participam de uma circulação em que o sujeito é apenas um ponto de trajetórias que cruzam o biológico, o social, o cultural e [...] o estético” (PAIS, 2018, p. 52). E então indica que o que determina a criação de um espaço de interação com o público é a *política de afetos*, promotora das configurações de encontro. Aponta duas vertentes de configuração de tal política em cada obra:

Quando o objetivo das estratégias estéticas do espetáculo é atingir estados afetivos determinados, há um maior predomínio dos seus efeitos sobre o público, condicionando em maior grau a sua experiência e o movimento da comoção que visa estabelecer; quando o seu propósito é potenciar afetos, o espaço oferecido à ressonância afetiva do público é menos orientado, abrindo-se à indeterminação do que pode acontecer no momento do encontro (PAIS, 2018, p. 59).

O modo de analisar proposto por Ana Pais contribui para o entendimento e análise de como os afetos permeiam artista, obra e público numa perspectiva própria das artes presenciais, ao evidenciar modos pelos quais artistas dessas áreas buscam traduzir em palavras os efeitos que sentem e percebem no contato com o público no momento da performance. Assim, propõe-se a observação dos efeitos da dramaturgia no contato com o público, e também os modos de traduzir em palavras os afetos gerados nessa relação, contribuindo para o entendimento dos modos de endereçamento nas artes presenciais.

3 | CONCLUSÃO

No caminho do entender como o sentido é construído em espetáculos, encontrou-se o modo de endereçamento. É iniciada uma jornada para observar o que é tal conceito, como ele se articula à criação e recepção de um filme e ao estabelecimento de comunicação com o público. Quem o filme pensa que o público é? Como ele revela suas suposições de quem o assiste? Pode-se então dizer que, de certa maneira, o público está presente desde o processo criativo, e os artistas alinham a sua criação com suas escolhas conscientes ou não a partir das suposições do endereço. O modo de endereçamento mostra que permeia tanto o individual quanto o coletivo, o social, no momento em que pode acertar pontos de conexão com cada espectador, mas pode errar em tantos outros, e assim requerer uma negociação por parte do indivíduo que assiste.

Mostra-se como o modo de endereçamento está presente em diversos meios, e que cada um deles tem especificidades formais de como pode construir discursos, numa espécie de gramática de cada linguagem. E que para analisar o modo de endereçamento deve-se articular os referidos aspectos com outros que tratam de práticas de produção, modos de gestão de grupos artísticos, constrangimentos industriais, audiência, momento histórico, críticas e comentários de espectadores, dentre outros que se mostrem relevantes.

Nas artes presenciais, a dramaturgia carrega a articulação de aspectos formais do espetáculo, estabelecendo suas relações de sentido e discurso. A partir da análise dramaturgica (PAVIS, 2003) pode-se perceber como a composição da cena tem a potência de criar significados dentro de um contexto, que podem ser muito diferentes em outros tempos e espaços. A análise dos modos de gestão e produção (SILVA, 2017) revela o contexto junto da leitura do momento histórico e dos constrangimentos industriais e midiáticos. O uso das ferramentas da teoria dos afetos (PAIS, 2018) nos diz das cargas sensíveis transmitidas no contexto das artes presenciais, que podem ser articuladas com as críticas e comentários num movimento de compreender como se dá a recepção e como traduzi-la em palavras.

Na articulação desses tantos eixos de análise pode-se analisar o modo de endereçamento – as estratégias da obra que dizem a quem ela se direciona, quem ela pensa que o público é.

REFERÊNCIAS

CHADE, Leticia Orfali. **Formação de Público Para a Dança**: O Papel das Companhias de Dança na Educação Para a Cultura. 2009. 24 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso – CELACC/ECA/USP, São Paulo, 2009.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Teaching positions**: difference, pedagogy and the power of address. New York: Teachers College Press, 1997.

GASPARINI, Igor; KATZ, Helena. A comunicação entre dança e público: o papel do coreógrafo na construção da relação obra-espectador. **Dança**. Salvador, v. 2, n. 2, p. 51-66, jul/dez, 2013.

GOMES, Itania Maria Mota. Metodologia de análise de telejornalismo. In: **Gênero televisivo e modo de endereçamento no telejornalismo** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 17-47.

GOMES, Itania Maria Mota. Questões de método na análise do telejornalismo: premissas, conceitos, operadores de análise. **E-Compós**. Brasília, v. 8, 2007. <https://doi.org/10.30962/ec.126>.

GUZZO, Marina; SPINK, Mary Jane. **Danças, Discursos e Construção de Sentidos**. Andá- Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança, 2011, Porto Alegre. Anais do 2º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) – 2011, 2011. v.1.

PAIS, Ana. **Ritmos afectivos nas artes performativas**. Lisboa: Edições Colibri, 2018.

PAIS, Ana. **O discurso da cumplicidade**: dramaturgias contemporâneas. 2a edição. Lisboa: Edições Colibri, 2012.

PAVIS, Patrice. **A Análise dos Espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

QUINTERO, Carolina Mahecha. Desafios da formação de públicos na dança: Discurso das Políticas Públicas Culturais da Bahia. **Dança**, Salvador, v. 3, n. 2 p. 33-45, jul-dez, 2014.

SANTOS, Milena Pereira dos. **Processos de gestão e produção na análise de modo de endereçamento de artes presenciais**. Anais do IX Simpósio Internacional Reflexões Cênicas Contemporâneas, n. 5, 2020. Disponível em , <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/simposiorfc/article/view/708>

SANTOS, Milena Pereira dos. **Modo de endereçamento: derivações do conceito do cinema para as artes presenciais**. Caderno de Resumos Expandidos do 9o Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/CAC/ECA/USP, v. 2, n. 1, 2019.

SILVA, Heloisa Marina da. Teatro menor: crises e potências na intersecção dos processos de gestão, produção e criação artística de um teatro latino americano. In: **Revista aSPAs**. Universidade de São Paulo, n. 2, v. 6, 2017.

SOUTO, Mariana. Cinema como prática cultural: uma análise dos modos de endereçamento no filme *Cão Sem dono*. In: **Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação**. Universidade Federal de Juiz de Fora. n. 2, v. 3, dez/2009.

“LÚCIO FLÁVIO – PASSAGEIRO DA AGONIA”, “EU MATEI LÚCIO FLÁVIO” E “REPÚBLICA DOS ASSASSINOS”, UM OLHAR SOBRE O ESQUADRÃO DA MORTE CARIOCA NOS ANOS 70

Data de aceite: 08/09/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Eduardo Marcelo Silva Rocha

UFSE

Aracaju/SE

<http://lattes.cnpq.br/5243340902735067>

Hamilcar Silveira Dantas Junior

UFSE

Aracaju/SE

<http://lattes.cnpq.br/8822584170762963>

RESUMO: Este trabalho parte de três obras cinematográficas nacionais, que retratam o fenômeno dos esquadrões da morte no Estado do Rio de Janeiro. O fomento de agentes públicos em ações ao arrepio da lei como política de governo, fora um fenômeno de repercussão à época, vez que seus integrantes foram denunciados por crimes de homicídios, tráfico e roubo. Entender como o cinema retratou o esquadrão da morte é o principal objetivo, isso a partir da análise fílmica das obras, lastreado em Penafria. Percebem-se peculiaridades em cada olhar. “*Lúcio Flávio...*” soa como peça de denúncia, “*Eu matei Lúcio Flávio*”, retrata um tipo de heroísmo e “*República dos assassinos*” expõe com mais profundidade o fenômeno e suas personagens. Conseguimos perceber diferenças e semelhanças entre as obras, na forma como representaram o objeto. A pesquisa segue em andamento.

PALAVRAS-CHAVE: História, Esquadrão da Morte, crime.

“LUCIO FLÁVIO – PASSAGEIRO DA AGONIA”, “EU MATEI LÚCIO FLÁVIO” E “REPÚBLICA DOS ASSASSINOS”, A VISION OF THE DEATH SQUAD IN RIO IN THE 1970S.

ABSTRACT: This work starts from three national cinematographic works, which portray the phenomenon of death squads in the State of Rio de Janeiro. The promotion of public agents in actions to the shudder of the law as a government policy, had been a phenomenon of repercussion at the time, since its members were denounced for crimes of homicide, trafficking and theft. Understanding how cinema portrayed the death squad is the main objective, this from the film analysis of the works, based on Penafria. Peculiarities are perceived in each look. “*Lucius Flavius...*” sounds like a piece of denunciation, “*I killed Lucius Flavius*”, portrays a kind of heroism and “*Republic of murderers*” exposes more deeply the phenomenon and its characters. We were able to perceive differences and similarities between the works, in the way they represented the object. The search is still ongoing.

KEYWORDS: History, Death Squad, crime.

1 | INTRODUÇÃO

As obras *Lúcio Flávio - O passageiro da agonia* (1977), *Eu matei Lúcio Flávio* (1979) e *República dos assassinos* (1979) e suas narrativas acerca dos grupos de extermínio no Rio de Janeiro, retratam um momento muito específico e peculiar da história nacional.

O período compreendido entre os anos 1960 e 1970 foram férteis em denúncias acerca dos esquadrões da morte – estes em seu auge, formados por agentes públicos (policiais) – muitos chamados “de elite” que foram acusados de cometimento de crimes violentos e, em paralelo, de consórcio com criminosos que deviam combater.

O surgimento dos grupos de extermínio ocorre em fins dos anos 1950. O esquadrão da morte carioca, nesse contexto, destaca-se pela sua profícua e diferencial relação com a imprensa. Ele possuía ao menos um assessor de imprensa informal – Rosa Vermelha - que mantinha constantes laços com alguns jornais, materializado através do repasse de informações sobre execuções em primeira mão. Vejamos o que nos aponta Mattos (2015):

o Esquadrão se notabilizaria [...] sobretudo pela divulgação pública das mortes, em gerais anunciadas às redações de jornais por porta-vozes oficiais – identificados pelos codinomes “Rosa Vermelha” no Rio e “Lírio Branco” em São Paulo – os quais informavam a localização de desova das vítimas do E.M., quase sempre acompanhadas de cartazes preenchidos com acusações e chancelados com o símbolo do grupo, uma caveira com os ossos cruzados. (Mattos, 2015. p 07) *grifo nosso.*

Como relatado, a aposição de cartazes com frases fortes e/ou de efeito sobre os corpos de suas vítimas gerava um produto extremamente interessante à mídia mais popular. Certamente, este fator foi um dos fundamentais a popularização dos Esquadrões da Morte no país, notadamente no eixo Rio-São Paulo.

Neste trabalho, o interesse concentra-se nas três cinematografias que tratam do Esquadrão da Morte carioca, doravante nominado pela sigla EM. Interessa saber como as obras individualmente traçam o seu perfil. Se no diálogo/confronto entre as obras há ou não a dicotomia maniqueísta entre a ideia de herói ou bandido, que tende historicamente a arrodar a história da violência policial em nosso país.

Para se atingir os objetivos, efetuamos análise fílmica a partir de Penafria (2009). Há uma pertinência nesse debate, vez que se trata de um fato histórico contemporâneo, apresentado a partir da narrativa cinematográfica. Á época em que as obras foram lançadas, os protagonistas desta história ainda estavam lidando com as ações do EM.

2 | ESQUADRÕES DA MORTE

Há um contexto prévio a ser pontuado referente ao Rio de Janeiro. Durante as décadas de 1950 e 1960 havia uma precária infraestrutura que reforçava a desigualdade social, gerando ou potencializando problemas de ordem social, como nos apresenta Leitão (2015):

Nesse momento, quando a cidade enfrentava graves problemas infraestruturais, concernentes às constantes faltas de água e de energia elétrica, testemunha-se o aumento da tensão no quadro de desigualdade social, acarretado pelo que se atesta ser o rápido incremento no número de ocorrências criminais na cidade. **O incremento do fenômeno da delinquência no cenário urbano, passa a ser visado pelo Estado através de políticas belicistas de conflito e mesmo extermínio**, implementadas por meio de novos grupamentos especiais, criados no interior da Polícia[...] (Leitão, 2015, pp 16) *grifo nosso*

De *per se*, temos a ausência de opção por políticas preventivas visando combater a violência, apenas a repressão, tolerando o extermínio. A partir dessas informações, assistir filmes como o francês *Banlieue 13* (2004), no qual a solução para findar a violência em uma comunidade pobre, abandonada pela administração pública, é explodi-la, torna-se menos ficcional.

A problemática dos grupos de extermínio formados por policiais – oficiais ou não – possui como gênese o final dos anos 1950 com o surgimento do Serviço de Diligências Especiais (SDE), em 1958 com policiais remanescentes do Estado Novo e sob comando de Amaury Krueel. (CARNEIRO, 2014, pp. 54 E 58).

O Serviço de Diligências Especiais pariu a Turma Volante de Repressão a Assaltos a Mão Armada ou TVRAMA, como podemos observar em notícia do Última Hora (1957):

O surgimento dos grupos de extermínio denominados pela grande imprensa como Esquadrão da Morte remonta a década de 1950, precisamente o ano de 1957, com a criação da Turma Volante de Repressão aos Assaltos a Mão Armada (TVRAMA), conforme determinação do Chefe do Departamento Federal de Segurança Pública (DFSP) Amaury Krueel, ao transferir sete policiais da Seção de Diligências Especiais (SDE) para o TVRAMA em ato reservado[...] (ÚLTIMA HORA, 1957, pp 6)

Tendo sido o primeiro grupo a ser conhecido como Esquadrão da Morte Antônio (2019), por haverem recebido autorização do Secretário de Segurança, Amaury Krueel, para eliminar os indesejáveis criminosos.

Ainda segundo Ventura (1997) e Antônio (2019), o Serviço de Diligências Especiais somente iria sofrer abalo real em suas atribuições, após a morte do motorista Edgard Farias de Oliveira, em 25 de fevereiro de 1957, ao ser confundido com assaltantes que agiam na ladeira do Morro do São João, no Engenho Novo, Zona Norte do Rio de Janeiro. Sem maiores formalidades, após a dissolução do TVRAMA surge o grupo capitaneado por Milton Le Coq no ano de 1960, que atuava combatendo os marginais ditos irrecuperáveis, integrando a Delegacia de Vigilância que concentrava os policiais ditos “barra pesada”. Le Coq seria morto em 1964 por um criminoso conhecido pela alcunha de “cara de cavalo”. Sua morte desencadearia ações importantes no contexto dos esquadrões da morte. Uma delas

foi a criação da *Scuderie Le Coq* que, dizendo-se filantrópica, foi essencial na disseminação do fenômeno. A outra, foi a caçada implacável ao referido bandido, notabilizado, dentre outras coisas, por uma promessa de que deveriam morrer dez criminosos para compensar a morte de Le Coq. (MARKUN e RODRIGUES, 1981)

Oficialmente, ainda no início dos anos 60, surge a Invernada de Olaria que se diferencia da SDE/TVRAMA, inclusive, por atuar na repressão política. Mas possuía liberdade para proceder da forma que entendesse necessária para combater a criminalidade. Coube-lhe denúncias de torturas, espancamentos e assassinatos. (LEITÃO, 2015)

Durante os anos 1960, após o fim da invernada de Olaria e da morte de Le Coq (e dos desdobramentos decorrentes deste evento), surgem os Homens de Ouro em 1969. Em 16 de novembro daquele ano o Gal. Luis França de Oliveira, o Secretário de Segurança da época, promove entrevista coletiva e anunciou a criação de um grupo especial para zerar a criminalidade no Estado do Rio de Janeiro, era o Secretário de Segurança. O grupo foi denominado Grupo de Combate a Criminalidade em Geral e batizados pela imprensa de “Os 12 Homens de Ouro” (MARKUN e RODRIGUES, 1981). Ainda em 1971, o grupo já estaria com problemas na justiça penal e Mariel Mariscott, por isso, passaria boa parte dos anos 1970 fugindo ou preso.

Na história recente do país, o surgimento desses grupos de extermínio trouxe consigo um recrudescimento da violência. Com base em dados do mapa da violência de 2012, somente nos 30 anos entre 1980 e 2010, a taxa de homicídios no país se elevou em 124%, segundo nos informa Simas (2011)

3 | OS FILMES

As três películas representam, cada uma sob sua ótica, essa famosa personagem da crônica policial carioca nos idos dos anos 1960 e 1970: o Esquadrão da Morte. Os filmes oportunizam um recorte de um fenômeno recente – apesar de não necessariamente inédito – na realidade brasileira, a violência policial institucionalizada. O grupo de elite policial carioca que deu origem ao termo esquadrão da morte era designado “Homens de Ouro”.

3.1 Lúcio Flávio – Passageiro Da Agonia

O primeiro filme, *Lúcio Flávio - o passageiro da agonia*, foi baseado no livro homônimo de José Loureiro. O livro que deu origem ao filme foi escrito tomando como mote o depoimento do próprio Lúcio Flávio, ocorrido pouco antes do seu assassinato em 1975. A personagem principal é o próprio Lúcio Flávio. Trata-se de um filme de um longa-metragem de ficção policial, colorido e filmado em 35mm, com 125 min. de duração, produzido no Brasil em 1976, Rio de Janeiro. Sua sinopse:

Enfoca as ligações entre ladrões e policiais. Lúcio Flávio é um bandido famoso que empreende fugas e ações espetaculares. Seu bando é trazido por um detetive que acobertava suas ações, que acaba sendo denunciado por Lúcio numa reunião com a imprensa. É oferecido um passaporte para fugir do país e não denunciar o policial; entretanto ao saber que seu irmão foi morto, ele recusa. Ao voltar para sua cela, é executado a facadas. (BRASIL, CINEMATECA, 2019)

Direção e produção de Hector Babenco em conjunto com a Embrafilme. Roteiro de José Louzeiro, Jorge Duran e Hector Babenco, fotografia de Lauro Escorel Filho. Prêmio no Festival de Cinema de Gramado/RS, 1978; Mostra de Cinema de São Paulo/SP 1977; Federação dos Cineclubes do Estado do Rio de Janeiro/RJ e Festival de Taomina/ITA, 1978. Em seu elenco, constava: Farias, Reginaldo (Lúcio Flávio); Magalhães, Ana Maria (Janice); Gonçalves, Milton (132); Pereio, Paulo César (Moretti); Cândido, Ivan (Bechara); Francisco, Lady (Lígia); Almeida, Ivan de (Liece de Paula); Vinícius, Marcos (Micuçu); Otero, Sergio (Nijini); Setta, Ivan (Fernando) e participações de Othelo, Grande (Dondinho); Nercessian, Stepan (Nelson).

3.2 Eu Matei Lúcio Flávio

Em *Eu matei Lúcio Flávio*, de Antônio Calmon, a abordagem é feita baseada em fatos da crônica policial carioca, principalmente, sobre o esquadrão da morte. O protagonista do filme é Mariel Mariscot, um policial famoso do Rio de Janeiro, que realmente integrara os citados Homens de Ouro. Retrata sua trajetória até se tornar o mais notório *homem de ouro*, desde o recrutamento pelo famoso Inspetor Milton Le coq, passando pelas ações de destaque durante a formação, sua ascensão, e o auge quando da execução de Lúcio Flávio.

Dirigido por Antônio Calmon, trata-se de um longa-metragem, colorido, de ficção policial de 1979, produzido no Brasil, no Rio de Janeiro e com censura de idade: 18 anos. Filmando em 35 mm, com 90 minutos de duração. Segundo a Cinemateca Nacional, sua sinopse:

Mariel é um salva-vidas preocupado com o bem-estar das pessoas. [...] Mariel salva um suicida no mar e apaixona-se pela sua filha, Margarida Maria [...] A enorme violência pela qual passa o Rio de Janeiro influencia Mariel na sua decisão de ser policial. Ele obtém destaque e é chamado para ser segurança de políticos. A violência [...] aumenta e o delegado Goulart cria o esquadrão da morte, do qual Mariel torna-se o líder, para exterminar integrantes do crime organizado. Lúcio Flávio é um criminoso que chama a atenção da mídia pela grande quantidade de assassinatos [...]. exerce a função de queima de arquivo numa quadrilha de roubo de carros. [...] para surpresa de Mariel, o delegado Goulart também faz parte da quadrilha. [...] O esquadrão da

morte declara guerra à quadrilha de carros roubados. Em decorrência de suas investigações, Mariel torna-se perigoso para a polícia. Ele é preso mas consegue fugir. Passa a viver na clandestinidade. Mariel é novamente preso, [...] Ambos ficam em prisões diferentes. [...] Mariel, à distância, manda matar Lúcio Flávio. (BRASIL, CINEMATECA, 2019)

A produção é de Jece Valadão e Atlantida Empresa Cinematográfica do Brasil S.A. O roteiro de Leopoldo Serran. Em seu elenco, integram: Valadão, Jece (Mariel Mariscott); Lafond, Monique (Margarida Maria); Parente, Nildo (Ramon); Dahl, Maria Lúcia (Granfina); Ramos, Paulo (Lúcio Flávio); Augusto, Otávio (Instrutor); Reis, Dary (Detetive Le Coq); José, Fernando (Secretário de Segurança); Zilda, Maria (Moça violentada); Vasconcellos, Anselmo.

3.3 República Dos Assassinos

Em *República dos assassinos*, de Miguel Faria Jr. a forma dada ao problema é mais densa. Há também uma personagem central policial, Mateus Romeiro, um integrante dos homens de aço.

Trata-se de um longa-metragem de ficção policial, colorido, filmado em 35 mm e com duração de 100 minutos. De 1979, filmado no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Com censura de idade, 18 anos. Sua sinopse, constante na Cinemateca Nacional:

No Rio de Janeiro, na década de 70, um grupo de policiais atua como esquadrão da morte. Este grupo de elite foi criado pelo próprio governador do Estado[...] senador é dono de um jornal que dá enorme cobertura às ações de Matheus, um dos chefes do grupo. [...] Marlene Graça, atriz e cantora de cabaré que se sente prejudicada pela má reputação do policial. [...] O esquadrão da morte com suas execuções sumárias acaba por levantar forte suspeita de um promotor público, que descobre o envolvimento do grupo com extorsão, narcotráfico, roubo e outros crimes. (BRASIL, CINEMATECA, 2019).

Foi premiado no Segundo Prêmio no Festival de Cartagena, 1980 – CO. Produzido POR Ricardo Amaral e pela Rima filmes do Brasil LTDA e dirigido por Miguel Faria Jr, com roteiro de Miguel Faria Jr e Aguinaldo Silva, baseado no livro homônimo deste último. Com elenco constituído por: Meira, Tarcísio (Mateus); Bréa, Sandra (Marlene); Vasconcelos, Anselmo (Eloína); Bandeira, Sílvia (Regina); Lewgoj, José (Gilberto); Rossi, Italo (Clemente); Pereira, Tônico (Carlinhos); Moraes, Milton (Gringo); Pereio, Paulo Cezar (Narrador).

Portanto, as cinematografias têm em seu cerne relações entre policiais diferenciados da polícia carioca e o crime, sejam estas antagônicas ou não. Em que pese serem filmes oriundos de fins diversos, mas correlacionados com o trabalho da imprensa, vez que

Louzeiro e Silva trabalhavam, então, com serviços jornalísticos e o outro filme, como dito, era baseado em passagens da crônica policial carioca.

4 | ANÁLISE

4.1 Lúcio Flávio Passageiro da Agonia

A primeira cena mostra Lúcio Flávio eliminando um associado do bando devido a um desacerto em um dos negócios. Os diálogos apresentam, desde já, a insatisfação frente a relação que mantêm com policiais, envolvendo proteção e propinas. Ele é o protagonista da obra e seu principal criminoso. Trata-se de, fugindo da regra, de um bandido de características físicas fora do comum: bem-apessoado, pela alva e de olhos verdes.

O desenrolar do filme consiste em algumas situações que tem em seu cerne as relações de parceria forçada entre policiais e criminosos, não para elucidar ou prevenir crimes, mas como um negócio. A ruptura efetiva se dá quando Lúcio Flávio decide falar o que sabe acerca dessa situação após ser preso, já no quarto final da película.

4.1.1 Lúcio Flávio

Lúcio Flávio é um criminoso incomum. Apesar da origem humilde, é fisicamente diferente, louro de olhos azuis. Além disso, possui inteligência acima da média e consegue entender a correlação de forças na qual está inserido. Também é corajoso e impetuoso. Todas essas características são reforçadas durante a obra. Os diálogos reforçam sua capacidade analítica e nas cenas de confronto físico – mesmo em alguns diálogos – há o destaque da sua coragem.

4.1.2 Moretti

Trata-se do policial bon vivant, envolto no luxo de carros caros, casa com piscina, roupas caras. Luxos incompatíveis com sua condição de policial.

Possui fala mansa e sofisticação, sempre bem-vestido, arrumado e ao lado de belas mulheres. No filme é o policial que possui uma relação de intimidade com Lúcio Flávio e que revela claramente as relações escusas entre os policiais e os bandidos. Essa ligação é mantida a força, pois Moretti vende a Lúcio Flávio proteção da própria polícia. E apesar de ser citado desde a primeira cena, somente aparece de fato já aos 44’.

4.1.3 A Cena Do Lixão

Moretti tem sua primeira aparição no lixão quando é convocado por Lúcio Flávio. Apesar da relativa confiança entre ambos, o policial é mantido sob a mira de um comparsa de Lúcio Flávio como medida de segurança. Nesta cena, é possível confirmar as características das duas personagens e a promiscuidade entre polícia e bandido. Há

menções ao Esquadrão da Morte e aos papéis de destaque de ambas as personagens no universo que dividem.

O desenrolar da cena apresenta a discussão entre ambos. Lúcio Flávio reclama no tocante à parceria desvantajosa entre o seu grupo criminoso e a polícia. Ele corre os riscos maiores, mas fica com a menor parte dos lucros.

Lúcio Flávio também deixa claro que percebe ser traído por Moretti, que parece o querer descartar. Momento em que faz alusão ao Esquadrão da Morte e seus métodos de execução e propaganda. Moretti defende-se, alegando que sempre estaria o defendendo, como lhe é encarregado.

É nesse momento que Moretti declara que eles dois (Lúcio e ele) são como os dois lados de uma moeda, que apesar de opostos, estão sempre bem juntinhos, porque polícia e bandido são iguais - tudo a mesma coisa, e que precisam ser amigos para que o esquema permaneça rentavelmente funcionado. É importante remeter a outra cena – dada a relação entre ambas, já próximo ao final do filme, quando em entrevista Lúcio Flávio denuncia a relação espúria do Esquadrão da Morte e declara em oposição à fala anterior de Moretti, que polícia é polícia e bandido é bandido.

Encontramos os elementos suficientes para a caracterização: O Esquadrão da morte – a execução e o cartaz com a caveira, a relação entre o bandido e o policial integrante do esquadrão e a própria representação do policial e do bandido.

4.2 Eu Matei Lúcio Flávio

O filme inicia-se com uma explicação contraditória sobre suas bases, alegando ser a crônica policial carioca e acontecimentos da vida do policial Mariel Mariscott, mas não tendo relação com a pessoa do referido policial.

Na sequência, retrata o momento da morte de Lúcio Flávio Villar Lírio, noticiada por um preso excitado e repercutindo entre os demais encarcerados, apresentando a personagem Mariel Mariscott com uma expressão intrigante diante da situação. O detalhe que segue, na abertura, é o destaque à caveira e à rosa vermelha, símbolos que identificam o esquadrão da morte do Rio de Janeiro. Imagens que se repetem no encerramento da obra.

Partindo da cena em que Mariel enfrenta três homens na frente de uma boate sob atenção de policiais, sua biografia é apresentada desde a atuação como salva vidas no Rio de Janeiro até a prisão e a morte de Lúcio Flávio.

4.2.1 Mariel Mariscott

Há o destaque aos diversos atributos de homem vigoroso. O salva vidas que salvou mais de 47 banhistas. Conquistador, forte, corajoso, competente e defensor da sociedade e inimigo de Lúcio Flávio. Homem de poucas palavras e muita ação. Toda sua ascensão

ate se tornar um homem de aço da polícia do Rio de Janeiro recrutado pessoalmente por Milton Le Coq.

4.2.2 Lúcio Flávio

Lúcio Flávio não se destaca como antagonista constante. Sua primeira menção ocorre já quase na metade do filme, com desdém.

4.2.3 Margarida Maria

Maior destaque à personagem Margarida Maria, prostituta filha de um suicida salvo por Mariel, mulher desequilibrada emocionalmente, envolvida com drogas e promiscuidade sexual. Além de desencantada com a vida. É ela quem oportuniza expor o lado mais sentimental de Mariel.

Ela protagonizara a cena: depois da sua morte por overdose, na qual Mariel como um cavaleiro Medieval evita que ela seja enterrada como indigente.

4.2.4 O Esquadrão Especial

A cena da formação de um esquadrão especial visando o combate ao crime ocorre no minuto quarenta e oito. Nela, destaca-se ser o grupo especial e com liberdade para efetuar uma limpeza da cidade, apoiados pelo fornecimento de armamento especial e fora do que é chamado de limites da burocracia e das formalidades legais que impedem a ação dos homens de bem.

Ainda nesse momento, ao grupo, é paga a missão de tirar de circulação para sempre, o chamado assassino da bandeira dois. Indicando que a retirada de circulação desse criminoso é o começo do processo que limpará a cidade.

4.3 República dos Assassinos

O filme já inicia com o narrador relatando dos abusos e a violência do esquadrão da morte e a repercussão na imprensa já em 1970. Destacando ser, ali, a história de Mateus Romeiro o mais famoso integrante dos homens de aço – um segmento do esquadrão da morte.

A partir desse ponto, é contada a estória de um grupo de policias violentos, abusivos e criminosos. O filme explora o modo como Mateus Romeiro, policial de um grupo de elite, envolve-se com crimes diversos.

4.3.1 Mateus Romeiro

Personagem intensa, fisicamente vigorosa, um conquistador bissexual, com traços de sociopatia – há uma cena em que ele atinge orgasmo, após uma execução. Destemido e envolvido com o crime, usa sua condição policial para levar vantagem sempre que oportuno.

4.3.2 Eloína

Personagem travesti, que vive de prostituição e pequenos golpes. Companheira de Carlinhos, o ladrão de carros que leva Mateus Romeiro a cadeia, devido a execução do citado. Apresenta-se como contraponto à virilidade machista de Mateus devido a relação sexual entre ambos e, ao final, ao dar cabo de Mateus.

4.3.3 Carlinhos

Ladrão de carros, participante do esquema de Mateus que trocava os carros por cocaína na fronteira com o Paraguai. Personagem sem vigorosos traços de personalidade.

4.3.4 Cena De Abertura

A imagem de Mateus Romeiro, em *close-up*, mostrando a expressão dura e usando um óculos *ray-ban*, logo retirado em ato incisivo para passar a imagem do policial durão, assustador. A narração é empostada, delineando as ações criminosas e violentas

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três cinematografias apresentam o Esquadrão da Morte a partir de visões particulares.

Em *Lúcio Flávio...* o Esquadrão e suas relações escusas com o crime, atendendo o interesse pessoal de todos os envolvidos, principalmente dos policiais, é apresentada com maior nível de detalhamento dentre as três obras. A personagem principal é o criminoso convencional, mas sua relação com o policial é muito estreita e não deixa dúvidas quanto a essa associação. Apesar de ser objeto de uma das falas da protagonista, o filme é o que menos enfatiza a principal ou mais famosa marca do Esquadrão da Morte, as execuções.

Eu matei Lúcio Flávio... desde a abertura, com a caveira e a rosa vermelha, pontua o lado mais sombrio do Esquadrão da morte. Ao focar a personagem de Mariel Mariscott como um policial especial, destemido e comprometido com o combate a criminalidade, nos apresenta um esquadrão da morte não envolvido de modo questionável com o crime, mas sim como seu antagonista. Mariel Mariscott beira o heroísmo ao salvar o suicida da morte. E é o policial que recebe a missão de salvar a sociedade do crime, com carta branca.

Em *República dos assassinos*, os policiais voltam a ser apresentados em suas relações promíscuas com o crime. Mas com ênfase ao extermínio de pessoas, beirando à patologia.

A descrição inicial já expõe os crimes do esquadrão da morte que chocaram a sociedade no início dos anos 1970, dada a sua crueldade. Mais uma vez se repete a personagem central – o membro mais badalado do esquadrão – como um homem forte, destemido e violento. O policial Mateus chega ao orgasmo ao executar um criminoso seu associado.

Interessante o diálogo entre os filmes, uma vez *República dos Assassinos* ao relatar a personagem principal como um homem duro e violento, guarda semelhanças com *Eu matei Lúcio Flávio* mas ao retratar o conluio entre o esquadrão e bandidos, mais se aproxima de *Lúcio Flávio – Passageiro da Agonia*.

Diante disso, temos a limitação deste estudo, vez que a pesquisa ainda está em andamento, que nos impede de aprofundarmos as discussões. Mas desde já, percebemos a necessidade de aprofundamento do objeto, particularizando o enfoque dado a personagem presente nas três obras, que se baseia na figura real de Mariel Mariscott.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Mariana Dias. “**Outro Fuzilado Pelo Esquadrão**”: o Esquadrão da Morte no Última Hora Carioca (1968-1969). Revista Aedos, vol 10. 2019. 170-193.

BARBOSA, Adriano. **Esquadrão da Morte, um mal necessário?** São Paulo: Mandarino, 1971.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Brasil ultrapassa pela primeira vez a marca de 30 homicídios por 100 mil habitantes**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=33411&Itemid=6>. Acesso em 08 de novembro de 2018.

BRASIL. Cinemateca Brasileira. **Eu matei Lúcio Flávio**. Disp. em: <<http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>> Acesso em 30 de junho de 2019.

BRASIL. Cinemateca Brasileira. **Lúcio Flávio – Passageiro da agonia**. Disponível em: <<http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IscScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=023435&format=detailed.pft>> Acesso em 30 de junho de 2019.

BRASIL. Cinemateca Brasileira. **República dos assassinos**. Disp. em: <<http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/#refine>>

CARNEIRO, Beatriz Scigliano. **Cara cara cara de cavalo**. In: Revista PUC/SP. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/30685/21202>>. Acesso em 05 de novembro de 2018.

CORREIO DA MANHÃ. **Polícia ainda não tem certeza do sequestro**. Rio de Janeiro, 1971, p 6. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_08&pagfis=25997&url=http://memoria.bn.br/docreader#>>. Acesso em 29 de outubro de 2018.

COSTA, Márcia Regina da. 1968: **O Esquadrão da Morte em São Paulo**. In: SILVA, Ana Amélia da; CHAIA, Miguel. (Org.). In: Sociedade, Cultura e Política: Ensaios Críticos. São Paulo: EDUC, 2004, pp. 369-390.

GLOBO VÍDEOS – VIDEO – MARIEL. Trecho de reportagem da Rede Globo no youtube, sem data. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fLjfOIEBzBc>>. Acesso em; 12 de outubro de 2018.

HOLLANDA, Francisco Buarque de. *Não sonho mais*. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45152/>>. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

LEITÃO, Alexandre Henrique. **O Esquadrão da Morte no cinema: A Violência policial debatida no cinema brasileiro (1977-1979)**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/5283/1/Aleit%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 13 de novembro de 2018.

MATTOS, Vanessa de. **Esquadrões da Morte no Brasil (1973 A 1979). Repressão política, uso abusivo da legalidade e juridicidade manipulatória na autocracia burguesa bonapartista**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. **Origens e fundamentos dos Esquadrões da Morte no Brasil**. In. XXXV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <https://www.anpad.org.br/admn/pdf/EOR1233.pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2018

PENAFRIA, Manuela. **Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s)**. In: VI Congresso SOPCOM, Abril de 2009. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>>

ROCHA, CARMEM E BARRA. **Melo do Mão Branca**. Intérprete: Gérson King Combo. In: Compacto Simples. Sinter, p1980. Lado A.

REIMAO, Sandra. **Lúcio Flávio – Sobre a censura ao livro e a adaptação cinematográfica**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LA/article/viewFile/13506/pdf>>. Acesso em 02 de novembro de 2018

SIMAS, Fernanda. **Taxa de homicídios cresce 124% nos últimos 30 anos no Brasil. Último Segundo**. 14 de dez de 2011. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/taxa-de-homicidios-cresceu-124-nos-ultimos-30-anos-no-brasil/n1597408258382.html>>. Acesso em: 01 de out de 2018.

ÚLTIMA HORA. **Multiplicam-se as quadrilhas de bandidos num desafio audacioso à ação da polícia!** Ed. 28/08/1957. p. 6. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/386030/41398>>. Acessado em 12 mai. 2019.

VASCONCELOS, Anselmo. **Entrevista a Felipe Guerra**. 2012. Disponível em: <<http://filmesparadoidos.blogspot.com/2012/12/entrevista-com-anselmo-vasconcellos.html>>. Acesso em 05 de novembro de 2018.

VENTURA, Zuenir. **Cidade Partida**. 7ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

WEBER, Max. **Ciência e política**, duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2006.

VER-A-CIDADE: UMA DÉCADA DEDICADA À FOTOGRAFIA EM MARABÁ

Data de aceite: 08/09/2020

Data de submissão: 19/06/2020

Cintha Marques do Nascimento

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, Faculdade de Artes Visuais – FAV. Docente da Licenciatura em Artes Visuais.
Marabá – Pará
<http://lattes.cnpq.br/6211070769134571>

Erivan França Araújo da Silva

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, Faculdade de Artes Visuais – FAV. Discente da Licenciatura em Artes Visuais.
Marabá – Pará
<http://lattes.cnpq.br/0592344834473774>

RESUMO: Este texto narra a trajetória de uma década do projeto fotográfico *Ver-a-Cidade*, realizado pela Galeria de Arte Vitória Barros há 10 anos em Marabá, cidade do sudeste do estado do Pará, e que reúne fotografias da cidade e do cotidiano local. Este projeto marca um período de relevante produção artística na região norte do Brasil, e documentar esta história faz parte dos objetivos da pesquisa docente “A trajetória das Artes Visuais na região Sul e Sudeste do Pará” vinculado à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa, com discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Este projeto busca relacionar a visualidade documentada por artistas e entusiastas das Artes Visuais na

região em diálogo com sua produção artística. Neste sentido, a pesquisa utilizou como referencial teóricos os textos de contribuição dos participantes de várias edições que auxiliaram para o campo reflexivo do presente artigo. Um exemplo é o trabalho de Alixa Santos, artista visual, professor da Unifesspa e um dos criadores do projeto, que escreve com base na estética do Tocantins (estado) em diálogo com a região geográfica em que está localizado - entre o Tocantins e Rios Itacaiúnas, em parceria com a geógrafa e artista visual Vitória Barros. Participaram do projeto diversos fotógrafos que ao longo de uma década contribuíram com imagens que refletem o contexto visual da cidade, contribuindo para a produção artística na região. Este texto narra as atividades realizadas em uma década de produção fotográfica do projeto *Ver-a-cidade*, e as contribuições no campo da produção artística local.

PALAVRAS-CHAVE: Fotografia; coleção; Marabá;

VER-A-CIDADE¹: ONE DECADE DEDICATED TO PHOTOGRAPHY IN MARABÁ

ABSTRACT: This text narrates the decade-long trajectory of the photographic project *Ver-a-Cidade*, carried out by the Vitória Barros Art Gallery over the past ten years in Marabá, a city in the southeastern state of Pará, which collects photographs of the city and the local everyday life. This project marks a period of

¹ Translator’s Note: This is a play with words referring to the Ver-o-Peso (literally See-the-Weight) open market in Belém, capital of Pará state. ‘Ver-a-Cidade’ literally means See-the-City.

relevant artistic production in the northern region of Brazil and documenting this history is part of the objectives of the research “The trajectory of Visual Arts in the South and Southeast of Pará” linked to the Federal University of the South and Southeast of Pará - Unifesspa, with undergraduate Visual Arts [Teaching Degree] students. This project seeks to relate the visuality documented by artists and visual arts enthusiasts in the region in dialogue with artistic production. In this sense, the research used the texts prepared by the participants of various editions as a theoretical framework, which helped in the reflections contained in this article. An example is the work of Alixa Santos, visual artist, Unifesspa professor, and one of the creators of the project, who writes based on the aesthetics of Tocantins (state) in dialogue with the geographic region where he is located - between the Tocantins and Itacaiúnas rivers, in partnership with geographer and visual artist Vitória Barros. Several photographers who over a decade contributed images that reflect the visual context of the city, contributing to artistic production in the region, participated in the project. This text narrates the activities carried out in a decade of photographic production of the project *Ver-a-Cidade* and the contributions to local artistic production.

KEYWORDS: Photography; collection; Marabá;

1 | INTRODUÇÃO

O projeto *Ver-a-Cidade* é uma exposição fotográfica realizada anualmente, com a proposta de estimular no público de Marabá o interesse pelas Artes Visuais a partir da linguagem fotográfica. Desde 2010 a exposição promove a aproximação do público local com a realização de debates, oficinas, rodas de conversas e saídas fotográficas, relacionando Arte e Fotografia. O projeto surgiu como uma parceria entre a Universidade Federal do Pará (UFPA) de Marabá – atualmente Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) – e a Galeria de Arte Vitória Barros, tendo sido projetada em diálogo entre a geógrafa e artista plástica Vitória Barros e o artista e arte-educador Alixa Santos, na época coordenador do Núcleo de Arte Educação (NAE) da Faculdade de Pedagogia da UFPA.

Ambos tiveram a ideia de transformar a pequena mostra realizada no mês de abril de 2010 – em celebração ao aniversário da cidade de Marabá – em uma exposição anual de maiores proporções, oferecendo à comunidade o compartilhamento de múltiplos olhares e pontos de vistas traduzidos a partir do título da mostra – que parte do substantivo feminino *veracidade* – com a intenção de gerar diferentes relações entre as imagens e percepções sobre ver, observar e fotografar a cidade.

Realizado há uma década, o projeto tem se fortalecido com a participação de artistas visuais, fotógrafos, pesquisadores, professores, produtores culturais e o público em geral, através das contribuições compartilhadas e dialogadas em cada atividade aberta ao público, e o resultado disto é a criação do acervo do projeto que atualmente possui mais de 2.000 fotografias catalogadas.



Figura 1 - *Por trás das lentes*, Lara Borges. 7ª Edição do *Ver-a-Cidade* (acervo Galeria Vitória Barros)

Durante os três primeiros anos de realização, o *Ver-a-Cidade* atuou na formação de público, que, com o tempo, passa a frequentar os espaços culturais da cidade e adquire o hábito de visitar exposições. Esse ambiente torna-se favorável para a realização de debates, palestras, intervenções artísticas, e a Galeria de Arte Vitória Barros passa a ser identificada como um espaço de compartilhamento de experiências entre artistas de diversas gerações. É neste fluxo de trocas simbólicas que acontece a 1ª edição do *Ver-a-Cidade*, realizado no período de 23 de abril à 27 de junho de 2010, com a participação de 33 artistas convidados, dentre eles: Ananias Santos, Edilene Brito, Estela Mourão, João Batista, Jocivan, Lara Borges, Márcio Holanda, Patrick Roberto, Regina Suriane e Thiago Reis, além da participação dos alunos do Núcleo de Arte Educação (NAE) da Faculdade de Pedagogia da UFPA. Com a produção geral de Vitória Barros – que assina o texto de apresentação da exposição, juntamente com Ieda Mendes. Contribuem com textos também o professor da UNIFESSPA, Alixa Santos, a historiadora Ana Maria Martins e o ativista cultural Marcio Holanda.

O texto do professor e artista plástico Alixa Santos, *Olhar fotográfico sobre a cidade de Marabá*, reflete sobre a regionalidade da cidade e fala um pouco do que é a própria cultura marabaense, trabalhando com o conceito de multicultural, em busca de enfatizar a mistura de povos que criaram a identidade cultural da cidade. A historiadora Ana Maria Martins descreve em seu poema *Nostalgia* o quanto a cidade tem mudado ao decorrer dos anos, aquilo que sumiu e o que permanece, enfim, a transformação da cidade em si, e Marcio Holanda em seu poema *Ver Marabá* brinca um pouco com o conceito de “veracidade”, inserindo o nome da exposição em cada linha, fazendo alusão àquilo que diz respeito a verdade, aquilo que é essencial e verdadeiro.

Com mais de 500 visitantes, a exposição teve grande repercussão, e a convite do NAE realizou uma exposição fotográfica com as imagens do projeto *Ver-a-Cidade* na programação do *Giro Cultural* promovido pela Rede Brasil Amazônia (RBA) de comunicação e a empresa Vale, em parceria com o IAP – Instituto de Artes do Pará, realizada entre os dias 5 a 7 de novembro de 2010, na praça São Félix de Valois, na Velha Marabá.

A partir da 2ª edição, o *Ver-a-Cidade* elege temas norteadores para o desenvolvimento das poéticas e das atividades do projeto, transformando-se em uma mostra competitiva com a criação das categorias: Fotógrafo Profissional e Fotógrafo Amador, classificações que permanecem até a 6ª edição do projeto. Vitória Barros fez a curadoria desta edição e participou da equipe de seleção ao lado de Regina Suriane e Ulisses Pompeu. Com o tema *Múltiplos Olhares* a exposição começa a se inserir em um contexto visual mais amplo, com a produção de imagens que revelam as facetas visuais da cidade. O texto de apresentação foi escrito pela historiadora Ana Maria Martins com título homônimo à exposição, em que a autora exalta os gostos e hábitos da cultura regional paraense, os povos e suas tradições.

Esta edição teve a produção geral de Jairon Gomes, com colaboração dos artistas visuais Marcone Moreira, Bino Sousa e Alixa Santos, e a partir desta edição, Iêda Mendes fica responsável pela coordenação geral do projeto. Sua programação contou com a contribuição dos fotógrafos da Associação Fotoativa², tais como o professor da Universidade Federal do Pará, Alexandre Sequeira, que realizou um bate-papo com título *Café Fotográfico* que aconteceu no dia 14 de abril de 2011, na Galeria de Arte Vitória Barros, com ampla participação do público local. Na sequência, o professor e fotógrafo Michel Pinho realizou a oficina *Fotografia, História e Sensibilidade* que ocorreu de 15 a 17 de abril de 2011. E, após isto, o fotógrafo Miguel Chikaoka realizou a oficina de *Iniciação à Fotografia - Fototaxia* no período de 18 a 20 de abril de 2011.

Tal como na 1ª edição, neste ano o projeto *Ver-a-Cidade* também realizou várias mostras itinerantes após o seu encerramento oficial realizadas no Fórum de Marabá e na escola EMEF Irmã Theodora. Também foi realizada a exposição *Fotografias Antigas* na Câmara Municipal, com imagens do acervo fotográfico *Miguel Pereira* da FCCM, e a exposição do coletivo de alunos da oficina *Margem Digital* realizada pelo Galpão de Artes de Marabá (GAM) de 06 de abril a 07 de maio de 2011.

O tema *Marabá, ontem e hoje* foi o escolhido para a 3ª edição do projeto, que contemplou os 99 anos da cidade de Marabá, e nesta edição foram atribuídas premiações para as categorias Fotógrafo Amador e Fotógrafo Profissional, com a produção de Ulisses Pompeu. O júri de seleção foi formado por Marcone Moreira, Washington Oliveira e Regina Suriane, que também participou como artista convidada junto de Hudson Silva. O primeiro lugar da categoria Fotógrafo Profissional foi o dramaturgo e arte-educador inglês radicado

2 Fundada em Belém em 1984 por Miguel Chikaoka, a Associação Fotoativa se consolidou como um núcleo de referência para o desenvolvimento de uma cultura fotográfica na região amazônica e como uma das mais atuantes e criativas organizações culturais do Brasil.

na região, Dan Baron, com o trabalho *Rostos da sombra*. O premiado com a segunda colocação foi o engenheiro agrônomo Glauco Brito, com o trabalho *Cabeças iluminadas* e o terceiro lugar foi de Mateus de Moura Zaidon, com *Águas, direito de todos*. Na categoria Fotógrafo Amador o primeiro lugar foi de Maria Ataliana de Sousa Lima, com a fotografia *Lazer*, o segundo lugar ficou com a professora Maria Suely Ferreira Gomes com *Lua em transe*, e a estudante Debora Dias Rodrigues foi premiada em terceiro lugar com *Águas que lavam a esperança*. Importante ressaltar que nas edições posteriores não haverá premiação para os classificados nas categorias Profissional e Amador, sendo que esta modalidade de seleção com caráter de premiação se repetirá somente na 10ª edição do projeto, em 2019, com a celebração do prêmio de Criação Artística.



Figura 2 - *Rostos da sombra*, Dan Baron. 3ª Edição do *Ver-a-Cidade* (acervo Galeria Vitória Barros)

Os textos de apresentação homônimos à exposição foram escritos pelo poeta e professor Airton Sousa, em que ele expressa um pouco dos sentimentos e sensações regionais, o ambiente marabaense e como o projeto fotográfico *Ver-a-Cidade* instiga a olhar pra esse ambiente de maneira mais poética. A historiadora Ana Maria Martins Barros narra em seu texto o cenário marabaense e seus velhos e bons costumes, dos povos

tradicionais e o incrível ambiente urbano existente nos vários cantos da cidade, enquanto que o curador da mostra, o artista belenense João Cirilo escreve sobre a proposta do projeto, que contempla os fotógrafos convidados e os 99 anos da cidade de Marabá.

A 3ª edição do projeto fotográfico *Ver-a-Cidade* aconteceu no período de 27 de abril a 23 de junho de 2012. Na programação paralela foi realizada uma *Tarde Fotográfica*, atividade integrada com palestra e saída fotográfica promovida pelo Galpão de Artes de Marabá (GAM) no dia 1 de março, além da realização do *Laboratório de Composição Visual* com João Cirilo, no período de 19 a 21 de abril de 2012.

A 4ª edição do projeto *Ver-a-Cidade* foi totalmente realizada em homenagem aos 100 anos da cidade de Marabá, com curadoria de Vitória Barros e produção de Isis Mourão. A comissão de seleção da *Mostra Centenário* foi composta por Regina Suriane, Jordão Nunes, Adenilson Barcelos, Alixa Santos, Larissa Papa e Antônio Botelho Filho. Nesta edição foram homenageados os fotógrafos pioneiros de Marabá, a citar: Natal Pereira, Nicodemos, José Bandeira, Malaquias, Lincon, Francisco, Miguel Pereira, Valdemar Soares, José Rocha e José (Zé). Os artistas convidados foram Antônio Botelho, Genival Marreiros, Markhus Lopes, Alixa Santos, Ernesto Coimbra, Regina Suriane, Ederson Oliveira, Adenilson Barcelos, Bino Sousa, Gabriel Faria, Hudson Silva, Jocivan, Jordão Nunes, Marcio Holanda e Vitória Barros. Além da sala especial *Álbum de Família* com 350 fotografias de antigos moradores de Marabá. A mostra aconteceu entre os dias 17 de maio a 19 de setembro de 2013.

No texto *Ver-A-Cidade: um território de ação cultural híbrida* de Alixa Santos, o educador reafirma o desafio da fotografia contemporânea enquanto registro do real, já os textos *Múltiplos olhares, ontem e hoje* e *Marabá: Joia Rara* ambos de autoria de Vitória Barros, poetizam sobre o centenário da cidade e realçam a importância da exposição reafirmando o papel da Galeria de Arte Vitória Barros como espaço de divulgação da produção artística local.

Foi realizada uma saída fotográfica com título *Safari Fotográfico*, que contou com 183 participantes que produziram 233 fotografias de diversos bairros da cidade de Marabá, a citar: no núcleo Cidade Nova os bairros Liberdade, Amapá, Independência, Belo Horizonte e Novo Horizonte, no núcleo Nova Marabá os bairros Morada Nova, Km 07, São Félix e Folha 27, e no Núcleo Velha Marabá os bairros Cabelo Seco, Santa Rosa e demais próximo ao entorno.

Neste ano, a mostra apresentou em sua programação paralela uma roda de conversa com o Alixa Santos sobre *Fotografia, cidade e memória*. Foi realizada uma oficina de arte ministrada por Bino Sousa, em parceria com o departamento de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Marabá, dentro do projeto que celebra o centenário da cidade, visando à qualificação de professores de arte para crianças de educação especial do município, além de uma exposição itinerante do projeto, realizada no campus universitário no período de 06 de a 16 de agosto de 2013.

Na edição seguinte, em 2014, o tema eleito foi *Revelações de Marabá*, com curadoria de Antônio Botelho, e período de visitação de 24 de abril a 17 de setembro. A comissão de seleção foi formada por Jordão Nunes, Antônio Botelho, Bino Sousa e Ulisses Pompeu.

Vitória Barros escreveu o texto da sala especial *Riografia* que traz trabalho de diversos artistas sobre os aspectos culturais, topográficos e sociológicos que desvelam a cidade envolvida por dois grandes rios, Itacaiúnas e Tocantins. No texto *IMARGENS: um laboratório de intermediação da imagem*, a artista apresenta o neologismo *Imargens* que parte das relações entre as margens dos rios de Marabá, enquanto imagens constantes no imaginário da população local. Além disso, ela enfatiza a importância da ação educativa realizada por Antônio Botelho no Laboratório Artesanal de Fotografia, pois este espaço possibilitou formar um conjunto de imagens interpretativas e relacionais do contexto visual marabaense.

Ana Maria Martins em seu texto com o título *Ver-a-Cidade: percepção visual e deliberada da imagem*, relembra as quatro edições anteriores, e cita a relevância do projeto que em sua 5ª edição integra o calendário cultural da cidade. A artista marabaense Creusa Salame explica em seu texto *Um bilhete saudosos* um pouco da nostalgia que sente ao pensar na história de Marabá, como cresceu e quais eram os velhos costumes da cidade, comparando passado e presente.

Participaram desta edição dezesseis fotógrafos do *Clube FotoAção* – movimento de fotógrafos que buscam através da pesquisa e do trabalho compartilhado o aperfeiçoamento fotográfico. O grupo era formado por Carlos Raphael, Elienai Araujo, Elis de Carvalho, Ernesto Coimbra, Jordão Nunes, Jorge Brito, Marcelo Sousa, Marco Faria, Mari Botelho, Max Willian, Mill Queen, Murilo Araújo, Núbia Suriane, Raimundo Marinho, Regina Suriane, Rogério Macedo. Foram apresentadas 31 fotografias do coletivo, e em 25 de março foi realizado uma roda de conversa com os membros do clube, com relatos sobre a participação na 5ª edição do projeto, além de um bate-papo fotográfico com o tema *A História da Fotografia – da origem aos dias de hoje, e perspectivas para o futuro*, realizado no dia 22 de maio. Outros workshops realizados nesta edição foram *Arte relacional na Amazônia* com Deize Botelho em 08 de maio, e com Dan Baron sobre o projeto *Rios de encontro* no dia 15 de maio de 2014.

Em 2015 a galeria torna-se Instituto de Arte Vitória Barros (IAVB), e Natacha Barros assina um texto de apresentação que parte do tema sugerido por Antônio Botelho para a 6ª edição, *Até aonde vai a luz do sol...*, em que convida o público participante a relacionar o tema com as imagens fotográficas que nascem das relações com a luz do sol, este que também ilumina a cidade de Marabá. A exposição acontece no período entre os dias 23 de abril a 31 de julho de 2015.

A fotógrafa Alexandra Duarte, que expõe como artista convidada, também assina um texto de apresentação homônimo à exposição juntamente com o professor da UNIFESSPA,

Evandro Medeiros, em que enfatizam a beleza do ambiente marabaense e explicam que a técnica da fotografia não é algo tão complexo quanto pensa o grande público. A comissão de seleção da 6ª edição foi formada por Alixa Santos, Antônio Botelho, Regina Suriane e Gil Vieira Costa.

No contexto da recém criada Licenciatura em Artes Visuais participam desta edição sob a orientação do professor da UNIFESSPA, Gil Vieira Costa, os alunos da primeira turma do curso de Artes Visuais: Athos Reis, Bruna Soares, Hellen Moreira, Yane Mourão, Marcília Feitosa, Patrícia Padilha, Paula Corrêa, Philipe Farias, Rildo Brasil e Ruan Vasconcelos que expuseram 63 fotografias. Participaram da mesma exposição também os integrantes do Programa Jovem Aprendiz do SENAC, que com o auxílio da professora Silvana Baraldi, apresentaram 34 fotografias na 6ª edição do *Ver-a-Cidade*.

Na programação foram realizadas as oficinas *Fotopoema* com Airton Souza, *Imagem e sociedade* com Evandro Medeiros, *Memórias vivas* com Lara Borges, *Pela luz dos olhos teus* com Nildo Jorge, e a oficina *Artistas viajantes* com Vania Leal. A partir desta edição o projeto fotográfico *Ver-a-cidade* passou a integrar anualmente a programação oficial da Semana Nacional de Museus, que acontece anualmente no mês de maio em comemoração ao dia 18 de maio – Dia Internacional dos Museus.

Com o tema *Gestos urbanos*, a 7ª edição do *Ver-a-Cidade* aconteceu no período de 15 de abril a 11 de junho de 2016. A partir desta edição Natacha Barros assume a curadoria do projeto, e nesta edição adota a inscrição das fotografias como participação automática na exposição, além de excluir-se da ficha de inscrição as categorias Fotógrafo Profissional e Amador.

Os textos de apresentação foram assinados pelo professor da UNIFESSPA, Janailson Macêdo, com título *Técnica, estética – concepções sobre o mundo, sujeitos e espaços retratados... intuição*, em que o autor reflete a respeito da estética fotográfica e instiga o público a participar da mostra *Ver-a-Cidade* com um olhar questionador em busca de retratar o irretratável.



Figura 3 - *Faces do Araguaia*, Antonio Botelho. 7ª Edição do *Ver-a-Cidade* (acervo Galeria Vitória Barros)

Na sala especial Antonio Botelho apresenta o projeto *Faces do Araguaia*, com colaboração de Odilar Botelho, Ana Maria Martins, Marília Leite, Evandro Medeiros e Thiago Torres, uma instalação interativa na qual o participante era convidado a registrar suas digitais, e ao mesmo tempo dividia o espaço da galeria com fotografias de desaparecidos políticos do período militar, lembrando a história da cidade, e levando a questionar quais as mudanças que a região vivenciou desde os conflitos sediados da década de 1970.

Nesta edição, os artistas convidados foram: Núbia Suriane, Jordão Nunes, Genison Oliveira, e os participantes da exposição itinerante do projeto *Meu olhar* do Centro de Assistência Psicossocial – CAPSIII: Ana Célia, Adriano Costa, Antonio Edjanio, Arnilton Silva, Bruno dos Santos, Davi Marcio, Eliele Chaves, Estefania Pereira, Gilson Rocha, Iolete Lopes, Mirieli Maracaype, Josué Gaia, Lucivone Rodrigues, Maria do Carmo Meireles, Paulo César, Renato, Rita de Cássia.

Bem como na edição anterior, a formação de público priorizou a realização de cursos de formação visual, tais como o curso de *Fundamentos da Fotografia* com Jorge Britto, o ateliê aberto *Paisagens Urbanas* seguida da oficina *Intervenções urbanas – Stencil*, com Bino Souza. Além disso, Evandro Medeiros realizou a oficina *Mídias Móveis* e Lara Borges ministrou uma oficina com o tema *Reutilizáveis*. Foram realizadas as rodas de conversa: *Guerrilha Urbana*, com Janailson Macêdo, *Fragmentos de Lisboa* com Genison Oliveira e sobre fotojornalismo com Ulisses Pompeu e *Morte e vida Severina* com Ionete Lopes.

A 8ª edição do *Ver-a-Cidade*, com o tema *Olhos e raízes*, foi realizada de 28 de abril a 28 de julho de 2017. Como fotógrafo convidado, Glauco Brito participou no dia 17

de fevereiro de uma ação pré *Ver-a-Cidade* a fim de apresentar ao público o tema desta edição. Participaram, também, como convidados o projeto de educação ambiental *Ciranda Verde*, o coletivo *Temporários* da cidade de Rondon do Pará, a fotógrafa marabaense radicada no Rio Grande do Sul, Flavya Mutran, e a fotógrafa amapaense radicada no Pará, Cinthya Marques.

O fotógrafo homenageado desta edição, Glauco Brito, escreveu em seu texto *Desenvolvimento, meio ambiente e fotografia* sobre as relações entre a fotografia e o desenvolvimento social, econômico e ambiental da cidade, levando o público a refletir de maneira crítica e reflexiva a respeito do assunto. É importante ressaltar também a contribuição da professora do SESI, Vitória Kênia, que compartilha um texto em que relata sobre o impacto das atividades realizadas nas ações pedagógicas desenvolvidas pelo projeto *Ver-a-Cidade*, pois no ponto de vista da educadora, essas ações estimulam positivamente alunos e professores durante a visita à exposição. Na programação paralela da 8ª edição foram realizadas ações como saída fotográfica, com o fotógrafo Rafa Maciel em 13 de maio, e rodas de conversas com os artistas convidados do projeto *Ciranda Verde*, em 18 de maio de 2017.

A penúltima edição do *Ver-a-Cidade* aconteceu entre os dias 20 de abril a 27 de julho de 2018, e ao contrário das edições anteriores, esta edição não elegeu um tema específico. Os textos de apresentação foram escritos pela curadora geral da exposição, Natacha Barros, com o título *A imagem antecede a fotografia e Nem sempre foi assim* escrito em parceria com Rafa Maciel, em que ambos analisam os processos históricos da Fotografia, e como a mesma vem se aprimorando e se tornando mais acessível com o passar do tempo. O texto *Aos flâneurs* de Marabá, do artista Bino Sousa, reflete a respeito da urbe e convida o público a participar da exposição.

As participações especiais desta edição foram protagonizadas por 20 estudantes do 8ª ano da Escola SESI de Marabá, que expuseram 28 fotografias produzidas com orientação da professora Vitória Kenia, além dos estudantes do 2º ano B da escola E.E.M. Dr. Gaspar Viana que expuseram a série fotográfica composta por 12 imagens *Diário de uma comunidade: do quarto de despejo à sala de visita*, com orientação da professora Maria Raimunda Fontes. Nesta edição foi apresentada uma sala especial com o tema *A imagem antecede a fotografia*, que apresentava o acervo de câmeras do IAVB, e o acervo de monóculos do GAM.

A programação pela 16ª Semana Nacional de Museus, iniciou-se com a exibição do filme *Três experiências criativas documentadas*, produzidos pelo artista plástico Bino Sousa, seguido pela oficina de introdução ao universo da linguagem audiovisual *Stop Motion – usando o corpo para contar histórias*, com a artista visual Paula Correa. Foi realizada também uma oficina com o fotógrafo Rafa Maciel em que foi apresentado ao público participante o acervo de câmeras do IAVB.

Ainda na programação da SNM, ocorreu a primeira das duas saídas fotográficas planejadas para o 9º *Ver-a-cidade*. Com o tema *Poéticas urbanas*, a ação iniciou com uma roda de conversa com a professora da UNIFESSPA, Sílvia Helena Cardoso, seguida de passeio fotográfico pelo bairro *Laranjeiras*, nos dias 17 e 19 de maio, respectivamente. Na sequência foi realizada uma ação em 12 e 14 de julho, orientada pelo artista visual Glauco Brito da *Vila do Rato ao Cabelo Seco*, na Velha Marabá. O projeto ainda teve na programação o curso *A fotografia orientada para o audiovisual*, com o professor Patrício Rocha, que aconteceu de 13 a 19 junho.

Há uma década realizando ações formadoras de público para o contexto das Artes Visuais no sudeste paraense, o projeto *Ver-a-Cidade* realizou sua 10ª edição em 2019 com exposição no IAVB no período de 27 de abril a 19 de julho, com a constante participação do público a cada exposição.

Com o tema *Territórios para além das fronteiras*, esta edição provocou os fotógrafos a pensarem na cidade enquanto um território de mudanças, com uma dinâmica própria, e no quanto que a própria cidade é experimentada pelos que vivem nela ou mesmo pelos que apenas passam por ela. O tema se torna ainda mais urgente quando questionado sobre as fronteiras que cercam a sociedade, refletindo a partir da apropriação desse território ou até mesmo de quem habita esse território, buscando refletir sobre as linhas imaginárias criadas pelo indivíduo moderno.

Na 10ª edição foi apresentado ao público o prêmio *Estímulo à Criação*, viabilizado pela Prefeitura de Marabá, através da Secretaria de Cultura. A proposta do prêmio é estimular a produção artística local com menções honrosas aos vencedores, sem distinção de classificação. Foram convidados a participar da equipe de premiação profissionais que representam instituições culturais e/ou grupos/coletivos de Artes Visuais da cidade, sendo eles: o fotógrafo Anilton Bezerra da Cruz, representante da Fundação Casa da Cultura de Marabá (FCCM), o professor da Faculdade de Artes Visuais da UNIFESSPA, Hélio Passos Rezende, e representando a classe artística marabaense, a artista visual Líris Pimentel. Esta comissão avaliou todos os trabalhos e discutiu quais as obras apresentadas se enquadravam na proposta de estímulo à criação artística.

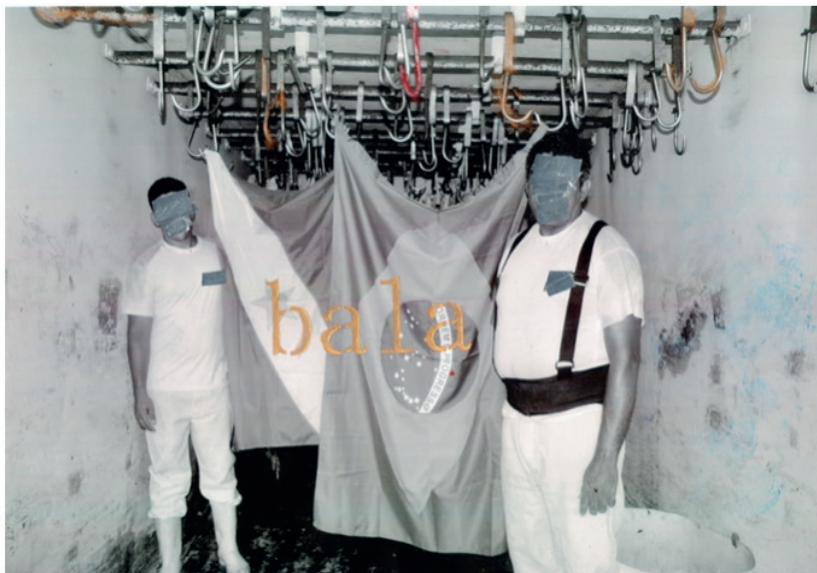


Figura 4 - *Matadouro*, Milton Rocha. 10ª Edição do *Ver-a-Cidade* (acervo Galeria Vitória Barros)

Sendo assim, foram premiados os artistas Antônio Morbach Neto com as fotografias *Luta pelo espaço* e *Rainha*, Rayda Marias Lima com as fotografias *Transporte Ribeirinho*, *Pousada do Sol* e *Retrato de uma longa jornada*, a professora Vitória Kênia, com as fotografias *Porto Seguro*, *Estradas da vida* e *Sem destinos* e o discente da Licenciatura em Artes Visuais da UNIFESSPA, Milton Rocha, com a série fotográfica *Matadouro I e II*. Neste trabalho, o artista insere no debate da exposição uma crítica a cultura do boi na região do sudeste do Pará, historicamente conhecida como área de conflito na Amazônia brasileira. O artista registra o interior de caminhões frigoríficos e intervém de forma pictórica na impressão fotográfica para contextualizar este incômodo.

Observar e visualizar os cenários e paisagens da cidade de Marabá tem se tornando ao longo do tempo um dos principais objetivos do projeto *Ver-a-Cidade*, coletando imagens a partir das inúmeras inscrições feitas anualmente. Desta forma possibilitando a criação inevitável de um acervo fotográfico e histórico que dialoga com a diversidade de olhares sobre a cidade através da fotografia. O mesmo serve como fonte de consulta pública e documental para artistas, professores, estudantes e pesquisadores das Artes Visuais, e a organização deste acervo é essencial para as contribuições de pesquisas na área. Neste sentido, a Galeria de Arte Vitória Barros contribui consideravelmente para o fortalecimento dessas relações, possibilitando atividades de análise e reflexão das fotografias, buscando construir uma aproximação entre obra e público local.

O projeto *Ver-a-Cidade* propõe ao longo de cada ano ao público participante a possibilidade de observar as diversas facetas da cidade de Marabá e seus arredores,

revelando seu íntimo, suas ruas e sua diversidade, pelo ponto de vista de fotógrafos, entre amadores e profissionais, que retratam não somente suas vivências, mas também suas relações com o lugar, partindo do reconhecimento de um olhar pela técnica fotográfica em diálogo com a veracidade do lugar em que se insere, tanto no que tange ao que está acontecendo naquele espaço em determinado momento, seja a partir da observação da natureza, ao observar as ruas nas quais as pessoas caminham, refletindo sobre seus desgostos e inquietações em busca dos significados que as imagens proporcionam, diante do belo ou não.

Completando uma década de realizações, o projeto *Ver-a-Cidade* registrou mais de 400 fotógrafos inscritos que participaram de várias edições do projeto, e o Instituto de Arte Vitória Barros tornou-se referência no campo das Artes Visuais na cidade de Marabá, recebendo visitas de grupos escolares da cidade, e potencializando o campo do ensino e aprendizagem em Arte e Fotografia. O público visitante ultrapassa 5.000 pessoas que compareceram na exposição, que tiveram a oportunidade de conhecer trabalhos de fotógrafos, artistas visuais, pesquisadores e educadores que contribuem anualmente com o projeto. Sendo assim, acervo do *Ver-a-Cidade* tornou-se uma fonte de consulta documental e histórica, que permite refletir sobre as mudanças que atravessaram a cidade de Marabá nesta década.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Deize, FILHO, Alexandre. **Arte relacional na Amazônia: Estudo sobre a ação Barcor – Estética Tocantina**. Site Galeria Vitória Barros. Marabá, 2018.

FILHO, Alexandre. ***Ver-a-cidade e a versão de uma Estética Tocantina***. Texto da III Mostra fotográfica *Ver-a-cidade*. Marabá, 2012.

Data de aceite: 08/09/2020

Juçara de Souza Nassau

RESUMO: Essa pesquisa busca compreender o estatuto que as fotografias adquirem no contexto médico. Para tanto, são utilizadas as fotografias produzidas e colecionadas pelo artista plástico, fotógrafo e médico búlgaro Konstantin Christoff (1923-2011). Especificamente serão estudados os retratos dos enfermos internados na Santa Casa de Misericórdia de Montes Claros-MG, na década de 1950. Nessa coleção, poucos desses retratos são norteados por poses que se baseiam na visualização objetiva dos corpos e, nesse caso, podem ser consideradas médico-científicas. Assim, ao analisar a visualização das poses em encenações performáticas - nessas imagens fixas- torna-se necessário levar em conta a produção fotográfica com pretensões científicas produzida em meados do século XIX ao início do século XX. Nessa esteira, considero as possíveis relações, aproximações e/ou distanciamentos com as representações do corpo: tanto aquelas consideradas de cunho científico como outras que se orientam pelas práticas artísticas. Desses imbricamentos entre as representações do corpo enfermo pela arte e pela ciência proponho reflexões a partir dos registros fotográficos produzidos através das percepções do sujeito artista e médico, ambos construtores de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Fotografia médica, encenações, Konstantin Christoff.

ABSTRACT: This research seeks understand the status that photographs acquire in the medical context. For this purpose, the photographs produced and collected by the Bulgarian artist, photographer doctor Konstantin Christoff (1923-2011) are used. Specifically, the portraits of the patients hospitalized at the Santa Casa de Misericórdia de Montes Claros-MG, in the 1950s will be studied. In this collection, few of these portraits are guided by poses that are based on the objective visualization of bodies and, in this case, can be considered medical-scientific. Thus, when analyzing the visualization of poses in performance performances - in these still images - it becomes necessary to take into account the photographic production with scientific pretensions produced in the mid-19th century to the beginning of the 20th century. In this context, I consider the possible relationships, approximations and / or distances with the representations of the body: both those considered of a scientific nature and others that are guided by artistic practices. From these imbrications between the representations of the sick body through art and science, I propose reflections based on the photographic records produced through the perceptions of the artist and doctor, both constructors of meanings.

KEYWORDS: Enactments, medical images, Konstantin Christoff.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo trata das representações do corpo pela ciência. Nesse sentido, objetivo compreender o estatuto que as fotografias adquirem nesse contexto. Para tanto, serão investigados os retratos produzidos pelo médico e artista plástico búlgaro Konstantin Christoff (1923-2011), em meados da década de 1950 dos enfermos internados na Santa Casa de Misericórdia de Montes Claros¹.

Entendo que o médico/fotógrafo/artista diante do potencial da fotografia e da possibilidade de criar um acervo visual de doenças e doentes posiciona-se entre o registro médico do normal e do patológico; da documentação fotográfica médica e aquela de inspiração artística modernista, advinda da prática fotoclubista. Assim, pretendo enfatizar as produções fotográficas médico-científicas que envolvem tanto o fazer artístico quanto as suas relações com os registros de cunho científico.

Portanto, torna-se necessário refletir a respeito da inexatidão presente nas primeiras imagens fotográficas médicas e as suas intercessões com a arte. Para tanto, entrelaço as representações que se posicionam entre o normal e patológico ao analisar a produção e a visualização das poses em encenações performáticas: tanto aquelas consideradas de caráter antropométrico como aquelas consideradas artísticas, quanto as possíveis aproximações entre ambas. Nesse estudo comparativo observo os enquadramentos para retratar os pacientes em busca de suas características, especialmente da estética fotográfica pictorialista.

Nessa esteira, considerando a produção de imagens médicas como um instrumento de pretensões precisas a ser utilizado pela ciência, questiono o seu valor de evidência e discuto sobre a fotografia produzida com pretensões científicas em meados do século XIX ao início do século XX e as possíveis aproximações com as fotografias produzidas por Konstantin Christoff.

2 | O SERTÃO: CENÁRIO DO MÉDICO/FOTÓGRAFO/ARTISTA

Konstantin Christoff nasceu em Strajitza, na Bulgária, em 1923. Radicou-se no Brasil a partir de 1933, residindo em Minas Gerais, mais especificamente na cidade de Montes Claros (SILVEIRA e COLARES, 1995). Formou-se em Medicina em 1948 pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo chefiado o Serviço de Cirurgia da Santa Casa de Misericórdia de Montes Claros, onde atuou como médico cirurgião geral e cirurgião plástico por mais de quarenta anos. Antes disso iniciou a sua carreira artística, que teve início em 1943 (METZLER, 1990, p. 07). A sua produção artística abrange pintura, escultura, fotografia, desenhos, charges, cartum e caricaturas. No entanto, irá ser reconhecido nacionalmente por sua obra pictórica.

1 Em 21 de setembro de 1871, por meio do Governo da Província de Minas Gerais, instituiu-se a Irmandade Nossa das Mercês da Santa Casa de Montes Claros, acolhida canonicamente pela Igreja Católica. Atualmente, é o maior hospital do Norte de Minas Gerais. Informações disponíveis em: <<http://www.santacasamontesclaros.com.br/index.php/pages/historico>> Acesso em 20 de março de 2017.

Mas através da quantidade de imagens que esse médico/fotógrafo/artista produziu em meados da década de 1950 e colecionou por quase setenta anos talvez seja possível começar a mensurar a sua admiração pela fotografia. São milhares de negativos em preto e branco e centenas de ampliações fotográficas realizadas por ele mesmo. Esse acúmulo de fotografias foi cedido para essa pesquisa por sua nora Maria Elvira R. Christoff, em 2015. Ao receber essas 3.396 imagens elas estavam, em grande maioria, negativas. Todas em preto e branco, em diferentes tamanhos, formatos e suportes. Foram guardadas e envolvidas pelo esquecimento e pelo silêncio durante décadas, até o início dessa pesquisa.

Konstantin Christoff, com seu olhar estrangeiro, agia como andarilho tanto pela cidade como em suas redondezas, fotografando paisagens do sertão do Norte de Minas Gerais e os sertanejos (Figuras 01 e 02). Além disso, fotografou os pacientes, internos da Santa Casa de Misericórdia de Montes Claros, os familiares e os amigos próximos. Isso ocorrerá logo após a sua formatura em Belo Horizonte e de seu retorno a Montes Claros, em 1948. Com essas ações acabou por mapear a população norte-mineira, criando um tipo de inventário iconográfico local.



Figuras 01 e 02: Konstantin Christoff, s/título, Montes Claros, 195-.

Fonte: Acervo particular de Maria Elvira C. R. Christoff

Essa produção fotográfica sugere contextualizações com outras imagens produzidas nas primeiras expedições sanitárias realizadas pelo sertão brasileiro no início do século XX no Brasil. Nelas os médicos higienistas, através da fotografia, procuravam registrar as doenças e acabavam por adentrar na vida dos sujeitos.

Nessas incursões as enfermidades eram fotografadas como forma de mapeamento das ocorrências das doenças que se estendeu a seus portadores. Para isso, a doença precisava ter alguma visibilidade, como sinais e saliências na pele ou afetar a aparência ou a coordenação motora do paciente. Assim, as imagens mostram as deformidades do corpo e as suas protuberâncias explícitas (SILVA, 1998).

Longe dos grandes centros, marcada pelo solo árido e pela pobreza, mesmo assim, somente a partir da década de 1970, quando a cidade começa ter um crescimento populacional significativo², Montes Claros receberá intervenções institucionais na área da saúde, definição das políticas sociais e ações governamentais de saúde, dentre elas o Movimento Sanitarista (SANTOS, 1995). Talvez, por esse motivo, encontro apenas Expedições Sanitaristas realizadas próximas de Montes Claros nos primeiros anos do século XX. Mas, mesmo assim, as fotografias dessas expedições apresentam os enquadramentos, as poses e as doenças igualmente registradas por Konstantin Christoff décadas depois, como o bócio, a elefantíase e a varíola.

Entendo que os retratos de doentes produzidos por Konstantin Christoff, além da proximidade com a fotografia sanitaria, podem buscar relações com outras fotografias: tanto aquelas produzidas com finalidades científicas como aquelas que se esmeram pela estética pictorialista. Interessa entender as ambigüamente que impregnam os retratos de doentes produzidos por Konstantin Christoff, já que guardam relações com o “olhar cientificista” e sofrem interferências de seu olhar sensível e subjetivo de artista. Diante do exposto, questiono se todas as fotografias produzidas no hospital do sertão norte mineiro pelo médico/fotógrafo/artista podem ser consideradas médicas- científicas e/ou possuem vínculos com a arte.

3 | O EXPECTADOR: ENTRE OLHARES TÉCNICOS E SENSÍVEIS

Depois de tanto tempo guardadas, diante do meu olhar, as imagens dos internos da Santa Casa de Misericórdia de Montes Claros-MG ressurgem e com elas, nas palavras de Doboís (1998), revivem os “seres fantás(m)áticos” e os lugares que eles habitam. Assim, reafirmam a presença de vida na imagem e permitem construir diversos olhares para o corpo doente. Tanto do ponto de vista no contexto de produção dessas imagens, tanto do ser que fotografa quando daquele que é fotografado, como também do expectador das imagens do corpo enfermo.

Dentre a imensa quantidade de fotografias produzida e colecionada por Konstantin Christoff identifico (através do próprio enquadramento fotográfico) pouco mais de 200 imagens produzidas no contexto hospitalar. Muitas delas me causam estranheza (Figura 3). Nelas, vejo os corpos deformados pela doença: vestidos e nus; velhos e novos; femininos

2 Em todo município, ao final da década de 1950 havia uma população total de 52.367 pessoas, da qual, 74, 63 % da população não sabia ler ou escrever. A população ao final da década de 1960 totalizava 136.472 pessoas. (PEREIRA, 2001)

e masculinos; mestiços e negros encenam e posam para o olhar do fotógrafo. Segundo Gil (2000) o fascínio e a vertigem provocada pelo corpo considerado diferente não é senão a desfiguração do “Mesmo no outro”. Procuramos por contraste uma imagem estável de nós mesmos, por isso, esse corpo humano considerado culturalmente monstruoso, atrai.



Figura 3: Konstantin Christoff, s/t., Montes Claros-MG, 195-.
Fonte: Acervo fotográfico de Maria Elvira Romero C. Christoff

Além das deformidades corporais provoca-me um choque visual a nudez patológica e a fragmentação do corpo pela doença e pelo enquadramento. Diante disso entendo que a coleção utilizada nessa pesquisa congrega importantes eixos de reflexão sobre a imagem. A partir dela, como sugere Cascais (2017, p.61) é possível observar os regimes de visibilidades sofridos pelo corpo enfermo que, talvez, disfarcem “o voyeurismo comum à ciência, à cultura popular e às artes visuais”.

Pela imagem percebo tanto as lesões e as deformações no corpo sintomático, quanto pacientes internados que apenas através do enquadramento fotográfico não foi possível identificar se algum mal os acometia (Figura 4). Nesse ponto, recorro à Canguilhem (1978), que considera as relações ambíguas que se estabelecem historicamente entre o normal e o patológico. A partir daí, pondero que a doença pode estabelecer padrões visuais de normalidade ao corpo.



Figura 4: Konstantin Christoff, s/t., Montes Claros-MG, 195-.
Fonte: Acervo fotográfico de Maria Elvira Romero C. Christoff

Da profunda ambiguidade que define o retrato e situa-o entre o documento e a expressão (ROUILLÉ, 2009) e como Monteiro e Souza (2015, p. 241) esse estudo prevê duas estéticas fotográficas: uma expressiva e artística e outra do documento, da ciência e da verdade “que expõe o corpo e suas intenções, que o fragmenta e o patologiza”.

Dessa carga ambígua resulta que parte das fotografias em estudo passam por ordenação dos corpos e de olhares técnicos que o avaliam e, nesse caso, procuram verdades e articulam-se da legitimidade científica. Assim, esses retratos sugerem possíveis utilizações de performances de caráter antropométrico para posicionar e enquadrar que se imbricam nas formas de classificação, segregação e exclusão dos corpos.

Diante dessa perspectiva problematizo a utilização da fotografia que pode revelar envolvimento nas relações de gênero, classe social e racial e, portanto, procura estabelecer classificação, criar tipos e convergir para um exercício de poder sobre o sujeito e a sua imagem. Principalmente quando se leva em conta que segundo os primeiros estatutos a Santa Casa de Misericórdia de Montes Claros admitiam ser um “hospital para doentes pobres e desvalidos” (VIANNA, 1962, p. 135).

Segundo Silva (2003), por vezes, a fotografia apoiou-se na presunção de averiguar as questões de eugenia. Enquadrando e identificando faces, oferecendo medidas, formas e combinações tanto para identificar um infrator - na fotografia antropométrica - como servindo de memória ao médico. Em ambos os casos, demonstra-se como a técnica fotográfica aliada à ciência médica converge para um modo de ver revelador do imaginário ocidental do século XIX.

4 I EM CENA: A ORDENAÇÃO DOS CORPOS

Para Rouillé (2009, p. 80), compete ao documento se inserir “numa rede confiável de continuidades e de mediações, capaz de permitir um retorno pertinente, sempre específico da imagem para a coisa”. Nesse sentido, cabe à fotografia a credibilidade documental que tanto busca a ciência. Assim, desenvolvem-se no meio científico diversas técnicas e práticas de convencimento que se utilizarão das imagens como método para medir, analisar e reconhecer os corpos.

Segundo Mauad (1996), deve-se ultrapassar o senso comum que concebe a fotografia como mero *analogon* da realidade, nessa esteira torna-se necessário conceber a fotografia como o resultado de produção de sentido. Mesmo assim, avaliando o poder de prova, de demonstrar e/ou comprovar evidências dos sintomas das enfermidades pela objetividade técnica atribuída à fotografia, desde o seu invento, será através da imagem sistemática, regulada por um processo métrico que o corpo objetivado pela ciência médica propõe se mostrar (SICARD, 2006; ORTEGA, 2008).

No século XIX, ao pretender utilizar a fotografia como diagnóstico será com rigor que a ciência médica anseia capturar a realidade sem retoques e desprovida da subjetividade artística:

as imagens devem ser directas, claras e facilmente inteligíveis. Não podem ter ambiguidades. Para conseguir esta objectividade, as linhas da patologia têm que ser nítidas, e a luz uniforme, para não induzir uma representação subjectivante. O enquadramento ideal é o grande plano para isolar o fragmento corporal patológico do resto do contexto. A composição da imagem deve ser equilibrada e clássica, colocando o assunto principal no centro da imagem. (GIL, 2015, p. 181)

Nesse sentido, a fotografia judiciária deveria obter a maior objetividade e precisão na captura das fâceis dos criminosos. A partir desse sistema, conhecido como sistema antropométrico, uma reincidência do suspeito poderia ser detectada e seu nome poderia ser inserido nos registros criminais. Assim, as fotografias deveriam ser “métricas”: obedecer a certa ordem de acontecimento e às regras compositivas determinantes para dar maior visibilidade aos sujeitos fotografados ao serem identificados. É uma relação de subjugação instrumentalizada pela imagem e reguladora dos corpos como objetos de estudo.

Certos de que a fotografia era superior às descrições verbais, junto às pretensões de gerir imagens livres de conter ambiguidades, como pretende a ciência, aprisionou-se o corpo a uma cadeira (os criminosos se sentavam para serem fotografados), capturando-se metodicamente a sua imagem; o corpo do criminoso conformava-se ao poderio judiciário e às suas imposições.

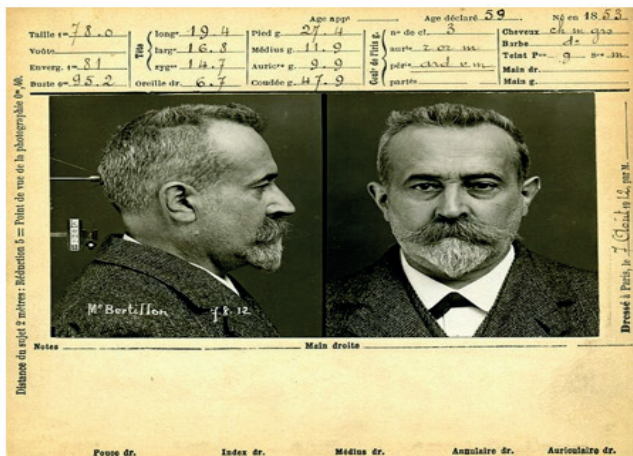


Figura 5: Alphonse Bertillon, Tiros, 1913.

Fonte: <http://advisor.museumsandheritage.com>

Como na fotografia judiciária a fotografia médica procurará regimes visuais para capturar o doente e/ou a doença através da imagem. E igualmente utilizará das técnicas métricas para se aproximar dessa objetividade e empregará o método face/perfil (Figura 5) como propunha Alphonse Bertillon (1853-1914). O método de Bertillon já não mais permitia qualquer fotografia do sujeito, mas aquela que fosse produzida a partir de rígidos métodos. É possível verificar essa técnica sendo utilizadas em algumas fotografias produzidas por Konstantin Chistoff décadas mais tarde como pode ser verificado, por exemplo, nas Figuras 6 e 7.



Figuras 6 e 7: Konstantin Christoff, s/t., Montes Claros-MG, 195-.

Fonte: Acervo fotográfico de Maria Elvira Romero C. Christoff

No entanto, Didi-Huberman (2015) afirma que a utilização da fotografia como modelo para as práticas artísticas foi recursiva, desde os seus primórdios, pelo fato de a ciência entender que a fotografia talvez não conseguisse expressar e/ou deixar à mostra a nitidez do corpo, cabendo à subjetividade da arte registrar apenas o que fosse de interesse à medicina.

5 | EM CENA: GESTUALIDADES CORPORAIS

Com pretensões de obter imagens objetivas, o registo fotográfico das patologias psiquiátricas começou na Inglaterra e em França na segunda metade do século XIX. No entanto, a fotografia documentaria as “doenças da alma”, tendo por mediador o corpo, já que se acreditava que a loucura se manifestava através da gestualidade corporal e das expressões faciais. Nesse caso, as questões da objetividade fotográfica foram transgredidas, mesmo que involuntariamente (GIL, 2015, 178).

Nesse sentido, Didi-Huberman (2015) se refere ao imenso acervo fotográfico produzido pelos médicos da *Saltrépière*, na França. Ali, como em um estúdio fotográfico, “autenticava-se uma existência por recursos cênicos” (p. 92). Assim o serviço hospitalar se muniu de acessórios para atender às práticas fotográficas:

atelier envidraçado, laboratório escuro e laboratório claro. Um dispositivo protocolar: estrado, camas, biombos e cortinas de fundo, pretas, cinza escuro, cinza-claro; apoio para cabeças, tripés. [...], emprego de luzes artificiais e todos os aperfeiçoamentos da revelação. (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 71)

Munidas de recursos cênicos, desde que as primeiras fotografias psiquiátricas foram produzidas pelo médico Inglês Hugh Welch Diamond (1809 – 1886), no *Surrey Country Lunatic Asylum*, podiam ser relacionadas com a fotografia pictorialista (Figura 08).



Figura 08: Hugh Welch Diamond, Paciente do *Surrey County Lunatic Asylum*, 1850.

Fonte: <https://www.metmuseum.org/art/collection>

Entre encenações e manipulações, segundo Didi- Huberman (2015, p. 68), “apesar da paixão pela exatidão que Diamond havia alegado”, por toda a Europa “os loucos e as loucas tiveram que posar para as suas fotografias”. A fotografia de Diamond é um marco no desenvolvimento da ilustração, adquirindo uma importância estética que se aproxima da estrutura compositiva dos retratos não científicos produzidos na época.

Para Mello (1998) os pictorialistas pretendiam reivindicar o reconhecimento da fotografia enquanto imagem artística. Para alcançarem esse objetivo irão utilizar uma série de recursos para “controlar as tonalidades, introduzir luzes e sombras e remover detalhes” que “além de refletirem uma recusa do real, questionam a própria natureza da câmara” (p. 38).

Nesse período, segundo Doboys, afirma que quando os fotógrafos pretenderam tornar a fotografia uma arte, passam a não a considerá-la como simples técnica de registro objetivo da realidade:

os pictorialistas não conseguem propor algo além de uma simples inversão: tratar a foto como exatamente uma pintura, manipulando a imagem de todas as maneiras: efeitos sistemáticos de *flou* como num desenho, encenação e composição do sujeito (DOBOIS, 1998, p. 33)

Assim, a encenação estará presente na imagem fotográfica desde os seus primórdios “onde as durações das poses parecem determinar a estética da encenação por necessidade” e na fotografia pictorialista “onde a pose é uma escolha estética em oposição àquela dos entusiastas do instantâneo” (POIVERT, 2016, p. 104).

Nessa esteira, na coleção de fotografias em estudo muitos retratos dos enfermos são norteados por poses que não se baseiam na visualização objetiva dos corpos doentes. Em quase todas as fotografias, em preto e branco, destacam-se os enquadramentos que se esmeram pela qualidade estética e os altos contrastes acromáticos.

Além disso, percebo nos retratos produzidos na Santa Casa de Saúde de Montes Claros sujeitos em poses que se conformam mais em regras composicionais e de performatividade do que naquelas consideradas científicas que aprimoram as técnicas de medições para garantir certa visibilidade do corpo enfermo. O fotógrafo confessa que “as boas fotografias” que produziu (entre elas algumas daquelas tiradas no hospital) se resultaram de poses:

Nas minhas fotografias a iluminação era natural. Todas as boas fotografias em geral eram posadas. Nunca gostei de luz artificial que era feita com iluminação a bulbo ou com lâmpadas solteiras. Apareceu o instantâneo principalmente com flash de lâmpada elétrica. Todas essas fotografias eram poses mesmo. (CHRISTOFF, 2008, p. 88)

Nesse contexto, os retratos dos enfermos ultrapassam algumas das fronteiras que tentam limitar o campo científico e estão longe do que a tecnologia médica aliada a certas regras dos registros visuais científicos propõe. Como Nobre (2015) entendo que a fotografia aqui é “performance que não pressupõe a sua imobilização na imagem” (2015, p.2). Interessa compreender os deslocamentos provocados pelas poses e encenações no registro fotográfico tanto como mecanismo de geração de memória ou mesmo enquanto recurso criativo.

Portanto, ao orientar pelo conceito de performatividade fotográfica - que designa o registro de uma ação do corpo - as imagens em estudo (Figuras 9 e 10) sugerem aproximações com as práticas fotográficas modernistas da virada do século XIX. Época marcada pela intensa produção fotográfica regida pelo espetáculo que transformaram os estúdios fotográficos em cenários e os retratos em experiências performáticas.



Figura 9 e 10: Konstantin Christoff, s/t., Montes Claros-MG, 195-.

Fonte: Acervo fotográfico de Maria Elvira Romero C. Christoff

Diante dessas considerações, como Soulages (2010) pondera a respeito da fotografia pictorialista considero a maneira fotográfica de gravar as aparências visuais para produzir o fotográfico que acaba numa articulação entre a estética do retrato com a da encenação. Dessa maneira, a visibilidades dos corpos - sintomáticos ou não - “reivindicam uma forma de liberdade, uma espécie de direito à inexatidão” (SICARD, 2006, p. 165).

Com inexatidão as fotografias produzidas pelo médico/fotógrafo/artista no contexto hospitalar constantemente transitam entre as poses: tanto aquelas de caráter antropométrico quanto aquelas de caráter artístico e que se esmeram pela encenação. Mas, em ambos os casos, o rigor estilístico e o interesse pelos aspectos da fotografia pictorialista são verificáveis em seus enquadramentos.

Assim, a visualização dos sujeitos fotografados e suas patologias superam a objetividade fotográfica pretendida pela ciência médica. Argumento nessa pesquisa, a partir de Elkins (2011), que as imagens científicas podem ser expressivas desde o seu lugar de produção - nesse caso, o hospital. Nesse sentido, entendo que o processo fotográfico possibilita a construção de um imaginário do corpo e de um novo olhar para a fotografia médica.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em quase todas as fotografias da coleção em estudo é perceptível retratos de sujeitos em poses que possibilitam certa visibilidade do corpo enfermo e sugerem a aproximação dessas imagens com a fotografia de caráter artístico produzida do final do século XIX, em que se considera a articulação entre a estética do retrato com a da encenação.

Nessa esteira, investigo essa dupla relação arte/ciência na produção das imagens e não proponho superar esse conflito ou estabelecer e definir um limite, mas busco por diálogos e interrelações entre esses dois campos de saberes. Nesse aspecto, interessa entender se as fotografias de doentes produzidas pelo médico Konstantin Christoff dos doentes internos na Santa Casa de Saúde de Montes Claros-MG, também possuem proximidades com a estética pictorialista.

Desses imbricamentos entre as representações do corpo pela arte e pela ciência e a partir dos registros fotográficos produzidos através das percepções do sujeito artista e médico, ambos construtores de sentidos, reflito acerca do corpo-imagem e do corpo-objeto, assumindo que as imagens científicas também podem ser carregadas esteticamente desde a sua produção e, historicamente, promoveram a Cultura Visual da Medicina.

REFERÊNCIAS

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Trad. Maria Tereza R. de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

CASCAIS, A.F. Hermafroditismo e intersexualidade na fotografia médica portuguesa. *Comunicação e Sociedade*, vol. 32, 2017. <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/2751/2659> Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

CHRISTOFF, Maria Elvira Curty Romero. *As imagens da estética do grotesco na arte de Konstantin Christoff*. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Invenção da histeria: Charcot e a iconografia fotográfica da Salpêtrière*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

DOBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1998.

ELKINS, James. História da arte e imagens que não são arte. Trad. Daniela Kern. *Revista Porto Artes*. Vol. 18. N. 30. P. 8-41, 2011. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/29619> Acesso em: 30 de agosto de 2015.

GIL, Ines. *Imagens em sofrimento nas fotografias psiquiátricas*. In CASCAIS, A.F. (Org). Olhares sobre a cultura visual da medicina em Portugal. Leya Editores, Lisboa, 2015.

GIL, José. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir monstro. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAGALHÃES, Ângela; PEREGRINO, Nadja F. *Fotoclubismo no Brasil: o legado da sociedade fluminense de fotografia*. Rio de Janeiro: Senac, 2012.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história- interfaces. *Tempo*. Rio de Janeiro, vol. 1, n.º 2, 1996. Disponível em http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf Acesso em 02 maio de 2013.

MELLO, Maria Teresa Villela Bandeira de. MELLO. *Imagens da memória: uma história visual da malária (1910-1960)*. Tese (Doutorado em História). UFF. Niterói, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2007_MELLO_Maria_Teresa_Villela_Bandeira-S.pdf Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

MONTEIRO, Rosana Horio; SOUZA, Camila Maissune de. 3x4: fotografia de prisão contemporânea e as representações do corpo encarcerado em duas prisões femininas de Moçambique. *VISUALIDADES*, Goiânia v.13 n.1 p. 236-257, jan-jun 2015. Disponível em <<http://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/16615/5/Artigo%20-%20Camila%20Maissune%20de%20Sousa%20-%202015.pdf>> Acesso em março de 2018.

ORTEGA, Francisco. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

POIVERT, Michel. Notas sobre a imagem encenada, paradigma reprovado da história da fotografia? Trad. Fernanda Veríssimo. *PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais*, v. 21, n. 35, ago. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/73716>>. Acesso em: 14 junho de 2019.

ROUILLÉ, André. *A fotografia: entre documento e arte contemporânea*. Trad. Constança Egrejas. São Paulo: Editora Senac, 2009.

SANTOS, Regina Célia N. *História do projeto Montes Claros*. In TEIXEIRA, Sônia Maria F. (org.) Projeto Montes Claros: a utopia revisitada. Rio de Janeiro: Abrasco, 1995.

SICARD, Monique. *A fábrica do olhar: imagens da ciência e aparelhos de visão (século XV-XX)*. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2006.

SILVA, James Roberto. *Doença, Fotografia e representação*. Revistas médicas em São Paulo e Paris, 1869-1925. Tese (Doutorado em História) Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. S.P, 2003.

VIANNA, Nelson. *Efemérides Montesclareses – 1707- 1962*. Rio de Janeiro: Irmãos Ponguete, 1964.

DO TEATRO AO CINEMA NEGRO NO BRASIL: MARCAS EM SERGIPE

Data de aceite: 08/09/2020

Wolney Nascimento Santos

PPGCINE/UFS.

Universidade Federal de Sergipe–UFS.

Fabio Zoboli

Universidade Federal de Sergipe - UFS.

Universidad Nacional de La Plata - UNLP/
Argentina.

Universidade Federal da Bahia.

Universidade Regional de Blumenau.

RESUMO: O texto apresenta algumas “cenas” da história do teatro negro no Brasil “contracenando” com a história do cinema negro a fim de encontrar resquícios dessa trajetória em Sergipe. Narra-se a criação do Teatro Experimental Negro (TEN) e como o trabalho desse movimento contribuiu para a produção relacionada ao cinema negro no Brasil e combateu a discriminação aos negros, nesse caso, vistos como estereótipos da representação. No âmbito da história cinematográfica, pontuam-se os movimentos iniciais do cinema negro no Brasil e em Sergipe, procura-se entender sobre a formação desse cinema como ação político-pedagógica da classe negra, na perspectiva de promover uma consciência histórica em relação à condição dos negros africanos e afrodescendentes.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro negro; cinema negro; cinema brasileiro.

FROM BLACK THEATER TO BLACK CINEMA IN BRAZIL: TRACES IN SERGIPE

ABSTRACT: The text presents some "scenes" of the history of Black theater in Brazil "acting" with the history of black cinema in order to find traces of this trajectory in Sergipe. It's narrates the creation of the Black Experimental Theater's (TEN in Portuguese) and how the work of this movement contributed to the production related to Black Cinema in Brazil and combated discrimination against blacks, in this case, seen as stereotypes of representation. In the context of cinematographic history, the initial movements of black cinema in Brazil and in Sergipe are punctuated, it is sought to understand and about the formation of this cinema as a political-pedagogical action of the Black class, in the perspective of promoting a historical consciousness in relation to the condition of Black Africans and Afrodescendants.

KEYWORDS: Black theater; black cinema; brazilian cinema.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente vamos perceber que o corpo negro, enquanto vetor semântico capaz de produzir poéticas artísticas e dramáticas, apenas vai ganhar visibilidade na sociedade brasileira, a partir do surgimento de experiências que irão valorizar e visibilizar estes corpos e suas relações com memórias, ancestralidades, oralidades e consciência

político-ideológica de uma classe. Partindo desse contexto este ensaio tem como objetivo apresentar algumas “cenas” da história do teatro negro no Brasil “contracenando” com a história do cinema negro nacional. Busca-se também, em meio a este percurso histórico encontrar resquícios dessa trajetória no cinema negro sergipano.

O texto é um fragmento da dissertação de mestrado intitulada “Corpo negro: território, memória e cinema” defendida junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O cinema não é apenas o nome de uma arte. É o nome de um dispositivo de exposição, de uma forma de visibilidade de arte. Não existe arte sem uma forma específica de visibilidade e de discursividade que a identifique como tal. Assim, este texto parte do pressuposto que o cinema – imagens em movimento – funciona como dispositivo de difusão de discursos políticos e estéticos que tencionam e colocam em relação valores e contextos culturais. A ideia de pensar imagem em movimento está intrínseca ao que caracteriza o cinema, ou seja, o filme como uma representação visual e sonora criada a partir da montagem articulada de vários elementos. Deste modo pensar a história do negro a partir do teatro e do cinema é também pensar a partilha de discursos políticos e sentidos estéticos que só fazem sentido a partir de uma leitura histórica.

A fim de lograr o objetivo deste ensaio organizamo-lo em três partes. Num primeiro momento narramos a criação do Teatro Experimental Negro (TEN) na figura de seu fundador Abdias Nascimento. Nesta sessão buscamos compreender como o trabalho do TEN e seus atores contribuíram para a produção do cinema negro no Brasil no combate à discriminação racial e aos estereótipos e caricaturas da representação. Na segunda parte do escrito, tratamos da história do cinema negro narrando como os negros eram mostrados nos primeiros filmes do “período silencioso”. Ainda nesse segundo momento pontuamos os movimentos iniciais do cinema negro no Brasil tentando entender a formação desse cinema como uma ação-política-pedagógica da classe negra, na perspectiva da promoção da consciência histórica da condição dos negros africanos e afrodescendentes. Na terceira e última parte tensionamos esta história para entender suas ressonâncias na cinematografia negra no Estado de Sergipe.

2 | O NEGRO NO TEATRO BRASILEIRO

Talvez, o marco mais emblemático da história do negro no Brasil, no que tange ao cenário cênico, dá-se com a criação do Teatro Experimental do Negro – TEN. O TEN foi criado no Rio de Janeiro, no dia 13 de outubro de 1944, por Abdias Nascimento, o ator Aguinaldo Camargo e outros atores. Menciona Abdias:

[...] do grupo fundado participaram: Aguinaldo Camargo, Sebastião Rodrigues Alves, Tibério Wilson, José Herbel, Teodorico dos Santos, Arinda Serafim, Marina Gonçalves, e logo depois vieram Ruth de Souza, Claudiano Filho, Haroldo Costa, Léa Garcia, José Maria Monteiro, José Silva, e muitos outros (NASCIMENTO, 1980, p, 126).

Em 1945, numa noite histórica no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, o TEN estreia com o espetáculo “O Imperador Jones”, texto de Eugene O’Neill. A citação que segue narra o que Abdias lembra desta noite:

Sob intensa expectativa, a 8 de maio de 1945, uma noite histórica para o teatro brasileiro, o TEN apresentou seu espetáculo fundador. O estreante ator Aguinaldo Camargo entrou no palco do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, onde antes nunca pisara um negro como intérprete ou como público, e, numa interpretação inesquecível, viveu o trágico Brutus Jones, de O’Neill. Na sua unanimidade, a crítica saudou entusiasmadamente o aparecimento do Teatro Experimental do Negro e do grande ator negro Aguinaldo Camargo, comparando-o em estrutura dramática a Paul Robeson, que também desempenhou o mesmo personagem nos Estados Unidos. Henrique Pongetti, cronista de O Globo, registrou: “Os negros do Brasil – e os brancos também – possuem agora um grande astro dramático: Aguinaldo de Oliveira Camargo. Um antiescolar, rústico, instintivo grande ator (NASCIMENTO, 2004, p. 213).

O TEN trazia a marca da participação e da inserção das classes populares discriminadas em seus quadros: favelados, empregadas domésticas, operários desqualificados e frequentadores dos terreiros de candomblé, apresentando os primeiros atores dramáticos do teatro brasileiro (NASCIMENTO, 1978). Entre os objetivos do TEN, destaca-se o compromisso em resgatar os valores da cultura africana, preconceitosamente marginalizada à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante:

a) através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante “branca”, recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental;

b) erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquiado de preto, norma tradicional quando o personagem negro exigia qualidade dramática do intérprete;

c) tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos, ou carregando bandejas, negras lavando roupas ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pais Joões e lacrimogêneas Mães Pretas;

d) desmascarar como inautêntica e absolutamente inútil a pseudocientífica literatura que focaliza o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista: eram ensaios apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria, etc., cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos, que emergiam do contexto racista da nossa sociedade (NASCIMENTO, 1978, p. 129-130).

Em 1961, Abdias escreve a coletânea “Dramas para negros e prólogos para brancos”¹, na perspectiva de pensar o teatro como um instrumento artístico e político capaz de evidenciar as questões e os dramas de vida dos negros brasileiros. O sociólogo Florestan Fernandes (1972), num capítulo de sua obra “O Negro no mundo dos brancos” onde trata do teatro negro argumenta que a obra de Abdias contém rica contribuição à compreensão do negro e dos véus com que o branco encobre uma realidade racial pungente. Florestan menciona que esta obra poderia ser vista como uma ‘documentação’ para análise psicológica e sociológica das tensões e conflitos raciais no Brasil (FERNANDES, 1972).

A sociologia vista como práxis por Guerreiro Ramos (1957), considera alguns aspectos teóricos e práticos do TEN, que para ele se apresenta como a primeira denúncia quanto aos embustes “dos chamados estudos sobre o negro”, realizados pela sociologia brasileira. Esses argumentos foram desenvolvidos e evidenciados em seu livro “Introdução crítica à sociologia brasileira” e que, depois, foram retomados e citados por Abdias Nascimento em “O negro no teatro brasileiro”:

O Teatro Experimental do Negro foi, no Brasil, o primeiro a denunciar a alienação da antropologia e da sociologia nacional, focalizando a gente de cor à luz do pitoresco ou do histórico puramente como se se tratasse de elemento estático ou mumificado. Esta denúncia é um *leitmotiv* de todas as realizações do Teatro Experimental do Negro, entre as quais o seu jornal Quilombo, a Conferência Nacional do Negro (1949) e o I Congresso do Negro Brasileiro, realizado em 1950 (NASCIMENTO, 1961, p. 21).

O TEN foi um divisor para a consecução de uma proposta estética para as artes dramáticas do Brasil. Seus atores, algumas de suas montagens e pesquisas saltaram do palco à italiana e foram para o cinema, influenciando várias gerações de diretores, em especial, algumas produções da Chanchada, Cinema Novo e atualmente grupos de teatro e cineastas do cinema negro trazendo para o centro da cena o drama do negro e o trabalho do ator e de seu corpo.

1 A antologia está composta por nove textos, três são de dramaturgos negros: “O castigo de Oxalá”, de Romeu Crusoé; “Auto da noiva”, de Rosário Fusco; e “Sortilégio (mistério negro)”, de Abdias Nascimento. Os outros textos são de dramaturgos brancos, entretanto com inclinação na escrita para o apelo e a análise de questões sociais e populares, são eles: “Além do rio”, de Agostinho Olavo; “Filhos de Santo”, de José de Moraes Pinho; “Aruanda”, de Joaquim Ribeiro; “Anjo Negro”, de Nelson Rodrigues; e “Emparedado”, de Tasso da Silveira.

A propósito sobre o TEN quando perguntavam a Abdias, ele respondia: “O Teatro Experimental do Negro é isto: um instrumento e um elemento da negritude. Seu único valor absoluto é sua generosidade” (NASCIMENTO, 1961, p. 25).

3 | CINEMA NEGRO NO BRASIL

Para o pesquisador Noel Carvalho (2011), no início do cinema negro no Brasil, denominado “período silencioso”, o negro está representado em alguns filmes pelo viés das festas populares e/ou atividades de inauguração que assim eram comuns. Destaque para os filmes: “Dança de um baiano” (Afonso Segreto, 1899), “Dança de capoeira” (Afonso Segreto, 1905), “Carnaval na Avenida Central” (1906), “Pela vitória dos clubes carnavalescos” (1909) e “O carnaval cantado” (1918).

Nos filmes desse período, o negro e o mulato vão estar sempre fora do quadro. Sua presença será fortemente destacada atrás das câmeras no trabalho carregando os equipamentos e na montagem da cenografia, constituindo-se em importante mão de obra, deveras em estágio secundário. Daí por diante, de forma lenta, são vistas aparições de personagens negros se deslocando no interior do fotograma na condução de algum serviço pouco importante ou realizando atividades sempre de caráter subalterno. Essa ação dramática compõe o conjunto da cena, produzindo equilíbrio estético sem comprometer a essência do que acontece em frente a câmera, no primeiro plano da cena. Esse primeiro plano sempre está composto pelos protagonistas que invariavelmente são representados pelos atores brancos. Ao intento da representação do negro, considerando o enquadramento do fotograma fílmico dessa época, incumbia-se ao negro apenas transitar no fundo, sobretudo, sob uma camada difusa com pouca visibilidade. Ao ator branco, a amplitude da cena montada e ensaiada no campo visual à frente da câmera, ao negro, o trabalho do improvisado no fundo do quadro.

No início do século XX, no Rio de Janeiro, contam-se atividades culturais realizadas por artistas negros populares. Eles atuam numa variedade de circos, vaudevilles, nos cabarés e cafés-teatro da cidade. Destaca-se a atuação do ator, cantor e autor teatral, o palhaço negro Benjamin Oliveira, que possuía um talento extraordinário animando as matinês com suas composições: paródias, operetas e dramas circenses, sempre seguidos da execução performática de “lundus, chulas e modinhas” (CARVALHO, 2011; LOPES, 2011, 2015).

Em relação aos episódios sociais reais, destaca-se a presença de negros em documentários e na ficção da época, em *Revolta da esquadra* (1910), de Carlos Lamberti, que conta a história da Revolta da Chibata, na Baía da Guanabara, Rio de Janeiro, em 1910. A rebelião foi liderada pelo cabo negro João Cândido, da Marinha de Guerra, em parceria com outros marujos revoltados que tomaram os navios de guerra *Minas Gerais*, *São Paulo*, *Bahia* e *Deodoro*, que ficaram durante quatro dias com seus canhões direcionados à capital federal Rio de Janeiro, numa atitude de protesto contra o regime punitivo dos oficiais brancos ao castigar os marinheiros negros e mulatos. Os objetivos eram “combater os maus

tratos e as más alimentações da Marinha e acabar definitivamente com o regime da chibata na Marinha”². O marinheiro João Cândido e mais nove revoltosos foram ouvidos e julgados pelo Conselho de Guerra e, após a sentença de absolvição, João Cândido foi expulsos da Marinha. Por um bom tempo, viveu com sua família sob o domínio da dificuldade financeira na função de pescador.

Sob os resquícios da sociedade escravocrata, ainda muito presentes no período pós-abolição, sedimentam questões antagônicas da relação social entre brancos e negros e no cinema dá-se ênfase aos estereótipos e caricaturas na representação das personagens negras. Destacam-se os filmes do gênero da chanchada, que eram comédias popularescas e prosaicas, produzidas pela Vera Cruz e a Atlântida, esta última tinha como maior acionista Luís Severiano Ribeiro, importante proprietário de salas de cinema no país (LEITE, 2005). O gênero chanchada reverberou uma mudança significativa na produção cinematográfica do Brasil.

Em 1965, David Neves participou na Itália, na cidade Genova, da *V Resenha do cinema Latino Americano*. O objetivo do evento era fazer uma paragem com intelectuais, cineastas e artistas da América Latina, África e do Brasil para discutir o cinema no terceiro mundo, em especial, o Cinema Novo brasileiro, recebeu uma mostra retrospectiva e mesas-redondas para debater a recente produção brasileira. David Neves apresentou a tese *O cinema de assunto e autor negro no Brasil*. Na costura da sua abordagem, dizia que não havia filmes de autor negro, entretanto sua fala seguiu na compreensão de que a produção do cinema brasileiro estava mais vinculada ao assunto negro. Com isso, ele defendeu três bases para serem trabalhadas no problema:

O filme de autor negro é fenômeno desconhecido no panorama cinematográfico brasileiro, o que não acontece absolutamente com o filme de assunto negro que, na verdade, é quase sempre uma constante, quando não é um vício ou uma saída inevitável.

A mentalidade brasileira a respeito do filme de assunto negro apresenta ramificações interessantes tanto no sentido da produção e de realização quanto do lado do público. O problema pode ser encarado como:

a) base para uma concessão de caráter comercial através das possibilidades de um exotismo imanente;

b) base para um filme de autor onde a pesquisa de ordem cultural seja o fator preponderante;

c) Filme indiferente quanto às duas hipóteses anteriores; onde o assunto negro seja apenas um acidente dentro do seu contexto (NEVES, 1968, p.81).

² Depoimento de João Cândido Felisberto ao Museu da Imagem e do Som (MIS). <https://www.youtube.com/watch?v=y3lfc9B0mE> – consultado em 23-06-18.

David Neves apontou uma fronteira entre os filmes que representaram o negro até aquele momento e evidenciou que o Cinema Novo rompia com a antiga forma de tratar o negro no cinema, como visto nos filmes do gênero da chanchada que exploraram comercialmente o tema negro e apregoaram, no inconsciente do público, estereótipos e caricaturas que consolidaram uma posição racista. Em seguida, David Neves cita os filmes que estariam em consonância com as bases supracitadas para o cinema negro no Brasil:

Pode-se ver que, culturalmente, a manifestação de um cinema negro quanto ao assunto foi até hoje episódica e só tem sido abordada como via de consequência. Digo foi porque, no panorama cinematográfico brasileiro emergiram cinco filmes que serão, no método indutivo que proponho adotar aqui as bases de uma modesta fenomenologia do cinema negro no Brasil. Os filmes são: "Barravento", "Ganga Zumba", "Aruanda", "Esse mundo é meu" e "Integração racial" (NEVES, 1968, p.75-76).

Nessa perspectiva, o movimento do Cinema Novo, composto pelos jovens: Glauber Rocha, Miguel Borges, Carlos Diegues, David Neves, Mário Carneiro, Paulo Saraceni, Leon Hirszman, Marcos Farias, Linduarte Noronha, Sergio Ricardo e Joaquim Pedro de Andrade e outros diretores trouxeram para o centro do fotograma cinematográfico o povo brasileiro e o extrato de suas histórias.

Na década de 1970, quando os atores negros Zózimo Bulbul e Valdir Onofre e Antonio Pitanga passaram a dirigir seus filmes, é que se apresenta um novo momento no cinema negro: a não utilização dos estereótipos e caricaturas quanto à representação do(a) negro(a). Ênfase ao filme "Alma no olho" (1973)³, de Zózimo Bulbul. Um filme independente, feito com sobras de películas do longa-metragem: "Compasso de espera"(1970), de Antunes Filho⁴, no qual Zózimo Bulbul foi protagonista com Renée de Vielmond.

Nos finais dos anos 1999, com o acesso aos equipamentos audiovisuais e organizados para pauta popular de reivindicação quanto à implantação de políticas públicas para a área do audiovisual e cinema, os/as cineastas negros/as se organizam em torno de dois importantes movimentos: o Dogma Feijoada (2000) e o Manifesto de Recife (2001). O Dogma Feijoada foi idealizado pelo cineasta Jeferson De (2005, p. 95), que foi encarregado de ler os preceitos do manifesto:

3 "Alma no olho" é um filme em bitola 35mm, PB, 12min. Foi escrito, dirigido, produzido e atuado por Zózimo Bulbul e foi laureado com o prêmio Humberto Mauro, na VI Jornada Brasileira de Curta-metragem em Salvador/BA, em 1977. Zózimo Bulbul influenciará as gerações de cineastas negros(as), criando o Centro Afrocarrioca de Cinema e os Encontros de Cinema Negro.

4 Seu diretor fez apenas um filme e dedicou-se por completo aos serviços das artes cênicas, deixando-nos uma sensação de que, se assim continuasse no cinema, frutificaria outras obras manifestos, a exemplo dessa que tão bem discute o mito da democracia racial e as relações de preconceito no Brasil.

- 1) O filme tem que ser dirigido por um realizador negro;
- 2) O protagonista deve ser negro;
- 3) A temática do filme tem que estar relacionada com a cultura negra brasileira;
- 4) O filme tem que ter um cronograma exequível. Filmes-urgentes;
- 5) Personagens estereotipados negros (ou não) estão proibidos;
- 6) O roteiro deverá privilegiar o **negro comum** (assim mesmo em negrito) brasileiro;
- 7) Super-heróis ou bandidos deverão ser evitados.⁵

O Dogma Feijoada gerou polêmicas nos meios de comunicação, por conta dos formadores de opinião que divergiam quanto ao movimento. Mas o Dogma Feijoada se efetivou como uma primeira tentativa de os cineastas negros/as: Noel Carvalho, Ari Candido, Rogério Moura, Lílian Santiago, Daniel Santiago e Billy Castilho proverem uma proposta para o cinema brasileiro, sobretudo, exigindo políticas de representação para os realizadores negros.

O Manifesto do Recife aconteceu na 5ª edição do Festival de Recife, em 2001. Os protagonistas foram atores, atrizes, realizadores negros, com o apoio de profissionais do circuito técnico do cinema. O manifesto trazia os seguintes pontos:

- 1) O fim da segregação a que são submetidos os atores, atrizes, apresentadores e jornalistas negros nas produtoras, agências de publicidade e emissoras de televisão;
- 2) A criação de um fundo para o incentivo de uma produção audiovisual multirracial no Brasil;
- 3) A ampliação do mercado de trabalho para atrizes, atores, técnicos, produtores, diretores e roteiristas afrodescendentes.
- 4) A criação de uma nova estética para o Brasil que valorizasse a diversidade e a pluralidade étnica, regional e religiosa da população brasileira (CARVALHO, 2005, p. 98).

⁵ Ver detalhadamente CARVALHO, N. S. Esboço para uma história do negro no cinema brasileiro. In: CARVALHO, N e Jéferson, D. *Dogma Feijoada, o cinema negro brasileiro*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

O manifesto foi assinado por Antônio Pitanga, Antônio Pompeo, Joel Zito Araújo, Luiz Antônio Pillar, Maria Ceíça, Maurício Gonçalves, Milton Gonçalves, Norton Nascimento, Ruth de Souza, Thalma de Freitas e Zózimo Bulbul.

Os dois manifestos inauguram um momento histórico, porque eles retomam as discussões que foram planejadas desde os anos 1940 quanto às representações racistas. Nessa perspectiva, comparando os dois manifestos, inferimos que o Dogma Feijoadá, que foi organizado por um grupo de cineastas, tinha como pauta principal uma mudança nos modos de representação do negro no cinema. Já o Manifesto do Recife, apresenta-se como a primeira manifestação de profissionais do cinema negro na perspectiva de reivindicar políticas públicas para o audiovisual brasileiro.

4 | CINEMA NEGRO EM SERGIPE

Em Sergipe, não se tem um levantamento preciso e sistemático da produção do cinema negro e de assunto negro. Para dar o caráter didático a este texto estabelecemos os primeiros pressupostos de caráter geral, onde o cinema negro tem como referência o trabalho do ator Severo D’Acelino - Militante e Fundador do Movimento Negro em Sergipe, Bahia e Alagoas – Ativista dos Direitos Civis e Coordenador Geral da Casa de Cultura Afro-Sergipana.

Severo D’Acelino menciona que sua iniciação teatral se deu desde cedo por conta da prática e entendimento com o candomblé, sob a pedagogia do Terreiro Airá, localizado no Morro da Suíça Braba, onde participou das danças e dramatizações comandadas por sua avó, Mãe Eliza. Em seguida suas experiências teatrais acontecem na Escola Municipal Presidente Vargas sob a orientação de uma professora que ministrava a disciplina de história. Atuou, dirigiu e ministrou oficinas teatrais na Escola Técnica Federal de Sergipe. Conheceu o Projeto Armorial, idealizado por Ariano Suassuna, assim como as ideias de Abdias Nascimento e a experiência do Teatro Experimental do Negro - TEN e decidiu fundar em 16 de outubro de 1968, o Movimento Negro em Sergipe, junto à criação do Grupo Regional de Folclore e Artes Cênicas Amadorísticas Castro Alves/GRIFACACA (BENEVIDES, 2017). Este grupo teve atuação destacada na cena cultural do estado através de suas apresentações artísticas e o trabalho pedagógico na formação dos quadros do movimento negro, através de cursos e oficinas associada a criação da Casa de Cultura Afro Sergipana, espaço de resistência que coaduna com a salvaguarda do patrimônio cultural das tradições afro-sergipanas.

D’Acelino produziu e dirigiu o documentário etnográfico “Filhos de Obá”⁶. Mas é como ator, que seu trabalho é mais reconhecido – atuou em “Chico Rei” (1985), de Walter Lima Jr.; “Espelho D’Água – uma viagem no Rio São Francisco” (2004), de Marcus Vinicius Cezar; Fez parte do elenco da emissora Rede Globo, interpretando Alfredão,

6 Segundo Severo D’Acelino não se tem cópia desse filme.

no seriado “Tereza Batista cansada de guerra” (07/04 - 22/05/1992), de Vicente Sesso e direção Fernando Rodrigues de Souza e Walter Campos; e como Eugênio Etere, na novela “Velho Chico” (14/03 - 30/09/2016), de Benedito Ruy Barbosa e direção de Luiz Fernando Carvalho⁷.

A partir do home vídeo – VHS e do cinema digital posicionamos os filmes a trilogia – “As Aventuras de Seu Euclides” – “Parafusos”(2007), “Chegança”(2008) e “Lambe-sujos e Caboclinhos”(2012)⁸ – de Marcelo Roque Belarmino que são curtas-metragens realizados a partir do teatro de bonecos e toda a sua *mise-en-scène* se constitui no trabalho de manipulação, onde o teatro de formas animadas converge com o cinema e seu roteiro versa pela história dos festejos folclóricos de Sergipe. Nesta fase incluímos alguns vídeos produzidos pelo Instituto Recriando, através do Projeto Mídia Jovem, dentro da perspectiva do educomunicação; “Socorro - Uma Guerreira” (2009), de Flávia Bispo dos Santos e Maria Barbosa Santos; “Coqueiral uma história de resistência” (2009), de Luciella Tavares da S. Santos e Irenilson Santos.

O cinema negro em Sergipe tem uma inclinação ao cinema documental, destacam-se neste trabalho os filmes: “Caixa D’Água-Qui-Lombo é Esse?” (2013) de Everlane Moraes; “O Corpo é Meu” (2014) de Luciana Oliveira; “Nadir da Mussuca” (2015) de Alexandra Gouvêa Dumas. Estes filmes possuem traços estilísticos que os inferem ao gênero documentário, considerando que suas realizadoras trilham diálogos e convergências com narrativas contemporâneas:

Em sintonia com seu tempo podem dizer, sem constrangimento, que fazem documentário, apresentando narrativas diversas como resultado do seu trabalho. Incorporando procedimentos abertos pela revolução estilística chamada cinema direto/verdade, trabalhando com imagens manipuladas digitalmente, tomadas com câmeras minúsculas e ágeis, o documentário contemporâneo possui uma linha evolutiva que permite enxergar a totalidade de uma tradição. Uma totalidade que tem origem de sua conceitualização nas formulações griersonianas e que sofre as inflexões de seu tempo (RAMOS, 2008, p. 21).

Com isso, os filmes inclinam asserções de fala na primeira pessoa, inclinado intencionalmente no “eu” das personagens que se colocam corpo-a-corpo no enquadramento e diante do mundo, onde “o documentário, portanto se caracteriza como narrativa que possui vozes diversas que falam do mundo e de si” (RAMOS, 2008, p. 24), compondo amplitude de posições de falas de mulheres negras e homens negros.

A diretora Everlane Moraes conta a história da comunidade onde vive, a Maloca,

7 Disponível em <http://jornalnago.blogspot.com.br/2008/06/severo-dacelino.html>: <https://filmow.com/velho-chico-t118731/ficha-tecnica/>. Acesso em 09/11/2016.

8 Os três filmes foram agraciados pelo Edital de Incentivo e Patrocínio do Programa BNB de Cultura.

que tem a certificação emitida pela Fundação Cultural Palmares – FCP como comunidade remanescente de quilombo com portaria publicada no Diário Oficial da União em 07/02/2007⁹, através da oralidade de seus moradores mais antigos. O título do filme é uma provocação que faz referência ao corpo negro castigado e sofrido. A pergunta através da utilização da interrogação, remete a todos, inclusive à diretora Everlane que mergulha em descobrir o seu território a Maloca: Qui-lombo é esse?

Luciana Oliveira em seu filme prioriza o local de fala, entrevistando mulheres em diversas texturas e camadas sociais a exemplo do grupo das de 30 a 50 anos, que discutem a veiculação da imagem estereotipada da mulher nos meios de comunicação, sobretudo na TV e nos anúncios publicitários. O documentário “O corpo é meu” foi realizado por um coletivo de mulheres, e se configura numa experiência que transita pelo performático de um “cinema negro no feminino” com fortes características políticas em ações coletivas. Quando assistimos as cenas da participação da equipe do filme na marcha das vadias, que aconteceu no dia 14 de junho de 2014, com o tema “Dia de Vadiar”, impulsionado pelas imagens e pelo processo ao qual o filme me conduzia na condição de pesquisador, escrevi de imediato: Afinal, o corpo em cena acena e reverbera um grito coletivo no feminino! No corpo, palavras escritas que soam o protesto e a angústia; o corpo filmado e editado; o corpo em evidência; o corpo transeunte na rua, na cidade, o corpo poema. Nessa perspectiva, “O corpo é meu” se constitui numa fonte histórica audiovisual e compõe o dossiê do movimento feminista em Sergipe como uma fonte integrante de um “inventário”, onde sua realizadora Luciana Oliveira tenciona o corpo representado nos meios de comunicação.

Em “Nadir da Mussuca”, Alexandra Gouvêa Dumas, coloca no centro do seu filme *Dona Nadir*, do território Mussuca, falando do mito fundador da comunidade, através das reminiscências do passado ancestral. Seu objetivo com o filme é visibilizar para as pessoas a memória afro-brasileira, apresentada pela Mestra Dona Nadir, “Guardiã do saber”, que canta e dança as manifestações culturais do seu território Mussuca, localizado no entorno da cidade de Laranjeiras/SE, tendo seu reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares – FCP, como comunidade remanescente de quilombo com portaria publicada no Diário Oficial da União em 20/01/2006¹⁰.

Findo na perspectiva de que os filmes aqui citados compõe o Cinema Negro no Feminino e nosso objetivo permanece em conhecer como esses filmes são produzidos e como podemos pensar o processo em que suas realizadoras se colocam descolonizando a linguagem narrativa cinematográfica, quando trazem em “primeira pessoa” as falas das mulheres. E também em “primeira pessoa” os seus olhares de diretoras. Dentro deste cinema negro que se prospecta, haverá ainda de vermos em Sergipe outras diretoras filmando as questões importantes da mulher negra.

9 Ver Fundação Cultural Palmares – FCP. <http://www.palmares.gov.br/quilombo/uploads/2015/07/crqs-26-04-2018.pdf>. - Consultado em 08 jul. 2018.

10 Ver Fundação Cultural Palmares – FCP. <http://www.palmares.gov.br/quilombo/uploads/2015/07/crqs-26-04-2018.pdf>. - Consultado em 08 jul. 2018.

Atualmente destacam-se o trabalho e a produção intelectual das realizadoras Everlane Moraes, Luciana Oliveira e Alexandra Gouvêa Dumas, juntam-se outras realizadoras e instituições que começam a promover eventos que trazem este cinema em questão: A Universidade Federal de Sergipe – UFS, por intermédio do Curso de Audiovisual e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema – PPGCINE, do Núcleo de Produção Digital-NPD/PMA e da área do terceiro setor com o trabalho do Serviço Social do Comércio – SESC, por meio da Atividade Cinema. Acrescenta-se as instituições que realizam festivais e mostras de cinema, como a Mostra de Cinema Negro de Sergipe – EGBÉ e as atividades educativas e culturais da Mostra Pluriartística do Coletivo de Artistas Novembro Negro.

Estejamos abertos para os desdobramentos deste cinema que trilha empoderamento e visibiliza homens e mulheres e, que certamente frutificará uma sociedade posicionada no direito de fala!

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, L. S. *A cidade em mim*. Aracaju, SE: EDISE, 2017.

CARVALHO, N. Santos. Dois ensaios de sistematização da questão racial no cinema: o contexto do cinema Novo. In: SOUZA, Edileuza Penha de. (Org.). *Negritude, Cinema e Educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*. – 2. ed. v.2 – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

CARVALHO, N. S. Esboço para uma história do negro no cinema Brasileiro. In: CARVALHO, Noel e Jéferson, De. *Dogma feijoada, o cinema negro brasileiro*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

CARVALHO, N. S. O cinema em negro e branco. In: SOUZA, Edileuza Penha de. (Org.). *Negritude, Cinema e Educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*. – 2. ed. v.1 – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FLORESTAN, F. O Teatro Negro. In: *O Negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

LEITE, S. F. *Cinema Brasileiro – das origens à retomada*. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

LOPES, N. *Dicionário Escolar Afro-brasileiro*. São Paulo: Selo Negro, 2015.

LOPES, N. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

NASCIMENTO, A. *Dramas para negros e prólogo para brancos*. Rio de Janeiro: Teatro Experimental do Negro, 1961.

NASCIMENTO, A. *O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, A. *O QUILOMBISMO – Documento de uma militância pan-africanista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, A. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *Revista Estudos Avançados* – Universidade de São Paulo – USP. Volume 18 – número 50 – Janeiro/Abril, 2004.

NEVES, David. *O Cinema de assunto e autor negros no Brasil*. Cadernos Brasileiros: 80 anos de abolição. Rio de Janeiro: Editora Cadernos Brasileiros, ano 10, n. 47, p. 75-81, 1968.

RAMOS, G. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Andes Limitada. 1957.

RAMOS, F. P. *Mas afinal...o que é mesmo documentário?* – São Paulo: Editota Senac São Paulo, 2008.

Depoimento de João Cândido Felisberto ao Museu da Imagem e do Som (MIS). <https://www.youtube.com/watch?v=y3lfcd9B0mE> – consultado em 23-06-18

Fundação Cultural Palmares – FCP

<http://www.palmares.gov.br/quilombo/uploads/2015/07/crqs-26-04-2018.pdf>. - Consultado em 08 jul. 2018

Jornal Nagô

Disponível em <http://jornalnago.blogspot.com.br/2008/06/severo-dacelino.html>: <https://filmow.com/velho-chico-t118731/ficha-tecnica/>. Acesso em 09/11/2016.

MOTIVOS PARA SE DESEJAR UM TEATRO AUTOFICCIONAL

Data de aceite: 08/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Raíza Cardoso dos Santos

Rio de Janeiro - RJ

Mestre pela Universidade Federal

Fluminense - UFF

<http://lattes.cnpq.br/8698395226185835>

RESUMO: A produção de experiências de embaralhamento das dimensões do real e da ficção no texto dramático autoficcional interessam a essa pesquisa enquanto espelhamento do sujeito contemporâneo no mundo, que também se vê neste lugar de suspensão. Pelas vias da autobiografia, do biodrama e da autoficção esta pesquisa se desenvolve pela via experimental dramatúrgica, na escrita de si, no aprofundamento da ideia da arte enquanto um território não regulado pelo regime representativo, conforme nos aponta Rancière.

PALAVRAS-CHAVE: Ficção, Realidade, Autoficção, Memória

REASONS TO DESIRE AN SELFFICTIONAL THEATER

ABSTRACT: The production of experiences of shuffling the dimensions of both real and fictional in this selffictional theatrical script are important to this research as a mirroring of the contemporary subject in the world, who also see themselves in a place of suspension. Using the means of autobiography, biodrama and selffiction, this research develops itself

through experimentation, at the writing itself, as it gets deep into the idea that art is a territory not regulated by the representative regime, as said by Ranciere.

KEYWORDS: Fiction, Reality, Selffiction, Memory

Um movimento cada vez mais presente nas discussões sobre arte contemporânea é o de aproximar a obra de arte do âmbito da não-compreensão. Como pode-se ver presente no pensamento de Lehmann a respeito das artes que, segundo o autor, escapam à compreensão e em Rancière referente à revolução silenciosa da estética, direcionando-se ao pensamento que não pensa.

Isso se dá pelo fato de que o ato de compreender configura em si um fechamento. Que contém uma busca de levar o objeto (artístico) a um estado onde este se torne inteiramente apreensível por aquele que o vê. Entretanto, quando levamos em conta os significativos atravessamentos que nos conduziram ao lugar contemporâneo o qual nos encontramos hoje, um dos mais importantes deles a psicanálise, vemos no fio invisível que costura as nossas narrativas artísticas, sociais e políticas; aquilo que escapa ao entendimento. Deste modo, a compreensão na arte contemporânea e em específico, as artes da cena, é localizada em um sentido oposto daquele que seria o contato sensível com a obra: a experiência.

A experiência acontece quando a compreensão falha, quando o olhar totalizador é decomposto. Já que, o que caracteriza este fenômeno é justamente a suspensão da informação e por consequência, da compreensão. Isto posto, refletir sobre as criações artísticas contemporâneas que, sofrendo este atravessamento do real, partem da experiência para direcionar o rumo das suas criações.

A suspensão da compreensão dentro das artes cênicas se apresenta dentro das narrativas tidas como autoficcionais. O teatro da autoficção carrega na sua narrativa características de embaralhamento e confusão do entendimento total daquilo que está sendo apresentado. Isso se dá pela própria desregulagem das normas que compõem o regime representativo.

Existe uma polarização entre as narrativas biográficas e as narrativas ficcionais. Na primeira o pacto estabelecido com o espectador serve de garantia que os fatos apresentados ali saíram a partir de uma vivência real, muitas vezes são narrados de forma cronológica e linear. Geralmente o contato existente com esse tipo de narrativa no teatro se dá por meio de espetáculos que travam a respeito da vida de alguém de grande relevância política e/ou social. Seus dispositivos funcionam para que o público se direcione para um tempo passado e acompanhe a trajetória daquele herói que tem o centro da narrativa. Esse compromisso com a veracidade, fidedignidade das informações e a narrativa cronológica são o que caracteriza na biografia, um pacto com a verdade.

Em oposição, a narrativa ficcional carrega em si o entendimento de que a narrativa que está sendo apresentada não possui compromisso com a verdade. O pacto ficcional é então estabelecido com o espectador, que adentra o enredo seguro de que aquilo que está sendo visto não é real.

Entretanto, o pacto ao qual a autoficção se propõe não é de natureza biográfica, tão pouco ficcional. O encontro do espectador com a obra autoficcional se caracteriza por uma série de especificidades que embaralham a dicotomia estabelecida inicialmente entre realidade e ficção. Podemos começar a apresentá-las indo além do que já se imagina a respeito de uma obra teatral dita autoficcional: traços biográficos mesclados com traços ficcionais.

Dentre dos diversos dispositivos de criação autoficcional, existe uma potencialização dos mecanismos de recordação. Tais mecanismos carregam em si a potência de dar abertura aos traços de criação ditos ficcionais a partir do gesto da memória, já que esta se dá em lacunas. Não temos domínio total do nosso passado; por isso quando nos propomos o gesto de lembrá-lo, a narrativa pode nem sempre de sar de for cronologicamente linear, tão pouco fidedigna. Na autoficção a temporalidade se vê embaralhada de tal modo, que presente e passado se encontram no mesmo patamar de importância dentro da narrativa. Diferentemente da autobiografia, os acontecimentos da narrativa autoficcional não se dão de forma cronológica e linear. Desta forma, a autoficção se torna um gênero paradoxal por excelência, se devendo ao fato de estabelecer com o espectador um pacto que não

descansa na realidade nem na ficção, mas sim na ambiguidade. O pacto autoficcional é então, um pacto ambíguo, um pacto a-moral.

A atividade autoficcional presente nas manifestações artísticas traz fortemente consigo o gesto da memória; e a partir dele percebemos o surgimento de diferentes subjetividades que aos poucos saem da literatura e vão contaminando as artes cênicas. Isso recai para a possibilidade de um novo entendimento do que seria um sujeito em contato com esse dispositivo. Pois a autoficção permite a expressão da temporalidade a partir do ato de recordar e de imaginar, causando assim uma suspensão da linha cronológica que dá o fechamento de sentido na narrativa.

Este fenômeno possibilita uma aproximação do que é entendido por Larossa como um gesto de interrupção da informação. Quando o autor fala a respeito do sujeito da experiência, entendendo-o como território de passagem, vê-se mais claramente do que se trata o gesto de interrupção, pois este sujeito não está pautado na compreensão, mas sim no estado de receptividade, de sensibilidade. Não se diz receptividade a fim de referir enquanto a relação ativo/passivo, mas sim como habitar um lugar receptivo, aberto, capaz de se afetar, de produzir efeitos e causar vestígios. E tal estado é onde se conquista a abdicação do compreender.

O sujeito da experiência funciona então como uma superfície sensível, um ponto de chegada, sua passividade é da ordem da paixão, do padecimento, da atenção, da disponibilidade. Vê-se um sujeito exposto, que aceita o lugar do risco e da vulnerabilidade. Aquele que experiencia está se colocando em relação com algo, provando algo. Partindo deste ponto, podemos pensar a respeito de quem seria o sujeito na autoficção.

O SUJEITO AUTOFICCIONAL

Que a narrativa autoficcional coloca um ponto de interrogação não somente na consistência do tempo, mas também na consistência do eu. Musitano, ao falar sobre a ambiguidade dos relatos autoficionais, estabelece um diálogo com a psicanálise ao dizer que o “setting” analítico sacode a noção de identidade pessoal quando coloca em evidência o caráter inacessível, fragmentado e infantil do eu. A autora também contrapõe ideias que aproximam a autoficção de uma invenção literária de uma existência, dizendo se tratar justamente do oposto: a existência pode ser ficcionalizada e a invenção da ficção se faz por causa da exposição do eu ao desconhecido.

O sujeito que se aproxima da autoficção não é mais pensado a partir de uma lógica linear, diferentemente de como foi o sujeito autofotográfico. Pois vê-se a partir daí um abandono da pretensão ideológica de unidade, de identidade, levando-o a assumir a impossibilidade de falar de si através de uma perspectiva total e completa. A autoficção vem para dar luz a esta impossibilidade. Vem para oferecer um olhar ao sujeito contemporâneo; sujeito este que não é inteiramente compreensível. Que experimenta o devir de se desenvolver conforme se dá a sua autorreflexão.

O eu dentro da narrativa autoficcional se encontra distante de um estado coerente e completo. Mas sim, muito mais próximo de um lugar onde se encontra fragmentado, desterritorializado e incoerente. Talvez a autoficção possa ser pensada como, antes de uma categoria teatral, uma experiência que o sujeito se propõe. Abrir as portas de uma casa que não se conhece, entrar em seus cômodos e olhar as suas fotografias. Lembrar de algo que de tão esquecido parece estranho. E persistir ao seu lado, abdicando dos mecanismos de defesa, se permitindo ir.

Pode-se ver, como se dispensa o fechamento das narrativas quando se trata da autorreferência. Pois nada mais mutável e imprevisível como o ser humano. Alheio de si mesmo, que escorrega na própria estrada trilhada por ele. Em uma narrativa onde não existem heróis, apenas antagonistas de si mesmos.

A suspensão então se faz necessária para nos colocarmos em um lugar de reflexão profunda sobre a nossa subjetividade. Para repensarmos a maneira como somos afetados e como afetamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O engano, a dúvida e, sobretudo, a não-compreensão, configuram a importância do lugar do ficcional dentro da autobiografia nas obras teatrais. Pois não é através do desejo por um excesso de real que a trazemos para o teatro, mas sim para que ela seja exposta à esse cruzamento com a ficção e que, dessa maneira, possamos desfrutar as consequências desta interseção.

A empreitada da autoficção pode servir como uma das respostas da arte para as movimentações importantes mais recentes da nossa sociedade. Como a “sede de realidade” abordada por Córnao ao falar a respeito da espetacularização da intimidade. Até mesmo para a dimensão pública que ganham hoje as questões íntimas, assim como a confusão que se estabelece ao tentarmos localizar essas instâncias nas discussões políticas e sociais na falta de confiança na realidade.

Os desejos para um teatro autoficcional descansam então na iniciativa por uma abertura do regime representativo. Além disso, de produzir olhares emancipados da dicotomia entre verdade e mentira, ficção e biografia, passado e presente. Sendo a democratização do sensível, uma das possibilidades artísticas que os horizontes desta aproximação alcançam. Talvez, a emancipação deste olhar dicotômico no sujeito moderno possa ampliar as possibilidades de diálogo na arte e na vida.

REFERÊNCIAS

Cornago, Óscar. Atuar de Verdade. A Confissão como Estratégia Cênica. Urdimento, setembro 2009. pags. 99-111.

Cornago, Óscar. Bio-drama. Sobre El teatro dela vida y la vida del teatro. Latin American Theatre Review, (39):1, 2005.

Lehmann, H.-T. Motivos para desejar uma arte da não-compreensão. Revista Urdimento, Volume 9, 2008

Musitano, Julia. La autoficción: una aproximación teórica. Acta Literaria 52 (103-123), Primer semestre 2016

Ranciére, J. O destino das imagens. Contraponto Editora Ltda. ed. s.l.:s.n. ., 2012.

Ranciére, J.. O espectador emancipado. 1a ed. s.l.:s.n, 2012

Ranciére, J., O desmedido momento. em Revista Serrote, Volume 28, março 2018, p. 77-97.

Ranciére, J,, O inconsciente estético. Editora 34. 1ª Edição, 2009

QUADRO EM BRANCO: TEATRO EM PROCESSO

Data de aceite: 08/09/2020

Data de submissão: 02/06/2020

Rosyane Trotta

Direção Teatral da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Rio de Janeiro / RJ
<http://lattes.cnpq.br/4749239006615738>

Johana de Albuquerque Cavalcanti

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEAC/UNIRIO – professora visitante)
Rio de Janeiro / RJ
<http://lattes.cnpq.br/9112126069700990>

Jacyan Castilho de Oliveira

Direção Teatral da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro / RJ
<http://lattes.cnpq.br/9706863033493429>

RESUMO: O artigo aborda um processo de investigação e criação artística em um programa de pós-graduação. Partindo da peça *Auto dos 99%*, do Centro Popular de Cultura, as artistas-pesquisadoras usam procedimentos de releitura e autoficção para tratar das transformações na universidade pública brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa artística, autoficção, ensino.

A BLANK BLACKBOARD: DRAMA IN PROCESS

ABSTRACT: The article analyses a researching and artistic creation process at a postgraduate program. Having the play *Auto dos 99%*, by the Centro Popular de Cultura, as the starting point, the artists and researchers (all female) use rereading and *autofiction* procedures to discuss Brazilian public university transformations.

KEYWORDS: artistic research, autofiction, teaching.

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO oferece, desde 2013, mestrado profissional para professores de artes da Educação Básica, um público muito diferente daquele que costuma ingressar nos mestrados acadêmicos: um aluno que, além de ser professor – às vezes em regime de 40 horas – conhece de perto, no corpo a corpo, a realidade escolar das periferias cariocas e fluminenses. Em 2018, as autoras deste artigo, docentes do programa, se reuniram com o objetivo de pensar artística e criativamente sobre sua atividade e função dentro da universidade, a partir das transformações deflagradas pelas ações afirmativas.

Um importante disparador da pesquisa foi um trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Teatro da UNIRIO em que

um grupo de alunos cotistas expunham as dificuldades que enfrentavam para se inserir na vida acadêmica. O espetáculo *Arame Farpado* valorizava a cultura da periferia como conhecimento e apontava sua desvalorização pelo mundo acadêmico. A discussão remete às pesquisas que, no campo da epistemologia decolonial, observam a academia não como espaço neutro, nem como lugar de conhecimento e universalidade ou de ciência e entendimento, mas um espaço de poder e violência (Santos, 2019). O conflito que se configura dentro da sala de aula não advém do resgate de referências históricas dos tempos da escravização: ele se manifesta cotidianamente na violência a que os jovens negros da periferia estão submetidos e que não tem lugar no conteúdo programático das disciplinas acadêmicas. Por meio da autoficção – do ator que fala em primeira pessoa e extrai ficção e teatralidade da própria memória – *Arame Farpado* mostrava que o cotista, depois de conquistar o direito a ingressar na universidade, revivia a experiência da exclusão pela constatação de que a história de sua gente não tinha lugar no saber institucionalizado.

O desejo de fomentar o debate nos conduziu para dentro da sala de trabalho, que é também sala de ensaio. Começamos por retomar a obra de Bertolt Brecht, na investigação sobre as possibilidades de releitura de suas obras teóricas e teatrais a partir do contexto atual. Na primeira etapa, criamos e ministramos em conjunto um curso cuja ementa consistia no estudo teórico-prático da peça *Terror e Miséria no Terceiro Reich*, para testar diferentes modos de aproximação à realidade brasileira atual. O curso se baseou nos recursos técnicos do processo colaborativo (RINALDI, 2006), em que texto e cena nascem juntos, e propõe uma metodologia que, transposta para a sala de ensaio, conduziu as autoras a um território de coincidência entre ator e personagem. Desse percurso investigativo emergiu a cena que coloca dois colegas de departamento encurralados entre o medo do que para eles é excessivamente novo e a ameaça de um poder retrógrado. A situação se inspira em “O Espião”, clássica cena brechtiana em que um casal que diverge do sistema hitlerista desconfia que foi delatado pelo próprio filho.

Inevitavelmente nos aproximamos dos princípios e procedimentos da autoficção: são professoras que entram em cena para falar de educação, representando professoras, a partir da observação de nossa própria atividade. Misturando memória e ficção, história e contemporaneidade, a pesquisa dramaturgica buscou colocar em foco a relação entre aluno e professor, discutir as interseções entre a universidade e a sociedade nos dias atuais e a concepção de ensino praticada no Brasil. A geração de cenas a partir de debates, discussões e de procedimentos do processo colaborativo – depoimentos pessoais e *workshops* – desemboca no espetáculo intitulado *Quadro em Branco*, construído a partir do olhar das professoras para seus espaços de atuação e para si mesmas. Ao traduzir o título para o inglês, tivemos que debater um pouco, porque o quadro não é branco, ele está em branco. Mas, de fato, ele se coloca em branco para deixar de ser apenas branco.

Quadro em Branco, título de uma obra que se quer em processo contínuo, absorvendo as perdas e as conquistas da educação, toma ainda outra referência dramaturgica

fundamental como ponto de partida: uma peça criada pelo Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, em 1962, com o objetivo de revelar a continuidade da exclusão social no Brasil, desde a colonização até a universidade da década de 1960. *O Auto dos 99%* foi escrito dentro do projeto de arte popular do CPC, que visava promover a conscientização política por meio da arte engajada de esquerda. As atividades artístico-culturais do CPC trouxeram diversas contribuições à democratização do teatro, em ações que associavam universidade, arte e sociedade. Desde a sua fundação, em 1961, o CPC da UNE buscava formular ações para ampliar seu público diante de manifestações culturais (teatro, cinema, música e literatura) construídas por seus integrantes, dedicados à reformulação da função social do artista, que deveria estar envolvido com as questões sociais brasileiras e suas possíveis transformações. Esteticamente a arte que defendiam era identificada pelo conceito de “nacional-popular”, ao qual agregavam uma pedagogia política da classe média intelectualizada acerca da realidade, da cultura e do povo brasileiros.

Especificamente no teatro – a partir das atividades do Teatro de Arena de São Paulo (que realizou investimentos na construção de dramaturgias e espetáculos, por autores, diretores e atores brasileiros voltados às causas nacionalistas e a crítica da realidade social no Brasil) – o CPC da UNE repensou sua estética e acirrou as práticas de politização da arte, optou pela “incursão radical na forma épica, tanto na dramaturgia como na concepção cênica” (BETTI apud FARIA, 2013, p. 185), visando atingir as camadas populares. Coerentes na profundidade da relação entre forma e conteúdo, entre produto e processo, ideologia e ação, os participantes do CPC gostavam de contrariar a ideia de individualidade da criação artística. Por isso, seis autores participam da construção de *Auto dos 99%*: além de Oduvaldo Vianna Filho, Antônio Carlos da Fontoura, Cecil Thiré e Armando Costa, estão Carlos Estevam Martins, que se tornou Doutor em Ciências Sociais e foi Secretário de Educação de São Paulo durante os governos petistas, e Marco Aurélio Garcia, que viria a ser Doutor em História e professor da UNICAMP.

Naquele período, a União Nacional dos Estudantes criou uma ação chamada UNE Volante, que realizava apresentações em todas as faculdades do Rio de Janeiro, em praças públicas, além de circular por várias capitais brasileiras. Esta extensão do CPC carioca para outros espaços além dos muros da universidade foi um investimento concreto e original no exercício da reflexão e do debate, via de amadurecimento político tanto para os agentes da cultura, que deveriam ir “aonde o povo está” quanto para esse seu novo público. Conhecimento e didática estavam, portanto, no centro da atenção desses artistas. *O Auto dos 99%* estreia na UNE Volante em 1962, buscando denunciar à população menos favorecida o universo privilegiado das classes dominantes, que se apropriavam das universidades brasileiras, onde somente um por cento dos brasileiros ingressava. A peça podia ter sido batizada de *Auto do 1%*, porque em sua maior parte ela se passa dentro dos muros de uma universidade hipotética. Mas, apesar de dar foco aos que excluem, os autores da peça e articuladores do Centro Popular de Cultura defendiam os direitos dos

excluídos. Aos dramaturgos, eram os noventa e nove por cento que importavam.

Em 1964, diante do golpe militar, o CPC foi dissolvido e grande parte de seus documentos seu perdeu. Com a abertura política, nos anos 1980, as obras dos chamados anos de chumbo foram revisitadas e, com raras exceções, consideradas “panfletárias, desprovidas de qualidades artísticas e reflexos do populismo e nacionalismo” (FERREIRA apud SOUZA, 2007, p. 10). Por seu evidente e direto teor político, os trabalhos do CPC foram rejeitados, sem que se observasse a significância de seu caráter artístico (BETTI apud FARIA, 2013, p. 191). Com certeza não faltou veemência nem ideologia aos cepecistas. Carlos Estevam Martins, no artigo “Por uma arte popular revolucionária”, trata da relação entre arte e engajamento, considerando esse o único caminho possível, a única arte plausível para aquele momento. A arte popular e revolucionária deveria investigar o didatismo, priorizar o conteúdo em detrimento da forma. Os pesquisadores que se debruçaram sobre as atividades cepecistas tomam o documento de Carlos Estevam como uma síntese de ação cultural dos artistas e intelectuais de seus quadros, quando, na verdade, tratava-se de um anteprojeto que não foi seguido à risca, mas pelo contrário, retificado artisticamente, por seus integrantes.

Para a nossa pesquisa, retomar o *Auto dos 99%* foi uma bela surpresa. Mais do que didatismo ou engajamento político, encontramos espírito crítico aguçado, cáustico e ao mesmo tempo bem-humorado, diante de uma realidade que se mostra não muito diferente da nossa, mesmo tendo se passado quase sessenta anos de sua criação. O projeto *Quadro em Branco* revisita esta ainda desprivilegiada, mas negavelmente importante manifestação da recente história do teatro brasileiro, agora sob uma nova perspectiva. Qual é essa universidade que temos feito?

Hoje temos ali uma maior diversidade de corpos, de cores, de origens, de culturas, geografias. Não há harmonia, há tanta aceitação quanto estranhamento, tanto conflito quanto identificação – e essas presenças vivas que parecem nos colocar mais próximas do Brasil têm se agrupado e formado coletivos que buscam discutir e refletir, teórica e praticamente, as questões emergentes que atingem sua realidade. Perseguindo-os em seus caminhos é que encontramos sentido na intersecção entre as criações e experiências do CPC da UNE com o teatro político contemporâneo, experiências dos coletivos teatrais, em e na periferia, com os debates e transformações. O movimento de exclusão insiste, mas hoje não somos mais artistas e intelectuais falando aos excluídos na porta das fábricas para mostrar a eles a exclusão que os vitima – hoje são eles que nos revelam o modo nem sempre sutil como, sem perceber, os excluímos.

A licença poética a que se lançam as artistas-docentes, no processo de *Quadro em Branco*, consiste menos em realizar uma releitura da obra original e mais em estender seu ponto de vista aos dias atuais. O que diriam hoje seus autores? Para onde lançariam seu olhar crítico? Há de fato transformação entre esses cinquenta e cinco anos?

O projeto *Quadro em Branco* vem abrindo as portas da sala de ensaio para incluir

o público no debate, em movimento inspirado na UNE Volante. A cada apresentação, sempre seguida de debate, o grupo avança na investigação e redimensiona seu objeto. Temos nos interessado em criar a dramaturgia ao lado da cena e em tomar como referência a observação do nosso entorno e a memória desse espaço que nos circunda. Sem ser teatro documental nem autobiografia, o espetáculo é uma palestra, uma demonstração de pesquisa, uma prática didática, um jogo.

A pesquisa envolve aspectos históricos, porque trata de dois momentos marcados no passado e no presente; envolve questões sociais, na medida em que trata do processo que criou a visão de que a universidade deveria ser um lugar exclusivo para um por cento da população. Nesse sentido, suas implicações remetem diretamente à colonização brasileira e aos estudos contemporâneos da decolonialidade. Esteticamente, a pesquisa de linguagem transita do teatro épico ao teatro performativo, criando um campo entre a autoficção e a teatralidade. No plano do presente, as atrizes são professoras. No plano de aula, as professoras são contadoras de uma história de derrisão e de crítica social. No plano artístico, as autoras colocam em questão sua identidade: de que lado estamos? A quem servimos? A quem representamos?

Quadro em Branco foi concebido como pesquisa em artes cênicas – investigação que se dá sobre e dentro do processo, tomado como campo epistemológico em que a metodologia conecta projeto e obra. Ao mesmo tempo em que o artista assume a função de sujeito do processo de formação da obra, é também objeto do processo, no sentido de ser processado por ele, de se colocar em processamento, repensando seus parâmetros e convicções. Como projeto, ele nasce das consequências das ações afirmativas na universidade, da percepção da necessidade e da dificuldade de promover transformações sobre a definição de conhecimento. Não imaginávamos que a universidade se tornaria um inimigo, um alvo a ser abatido pelo novo governo. Move-nos o prazer de fazer ecoar o passado no contemporâneo, em diálogo com pesquisas e práticas mais próximas das vozes do teatro político e popular hoje. O desejo de contribuir para propostas de novas militâncias acadêmicas em tempos sombrios.

Quadro em Branco se apresentou em eventos acadêmicos, tendo sempre como última cena o diálogo com o público, a escuta dos espectadores, para que a criação se modifique, assimilando visões, formulações, críticas, mantendo a porosidade na observação da realidade. Cenas foram cortadas ou deslocadas de lugar, novas cenas foram criadas ou novos trechos inseridos. Transcrevemos aqui a cena sobre O Espião, que escolhemos para encerrar a apresentação realizada no evento da Universidade Estadual São Paulo (UNESP), quando esta encontrava-se em greve, em protesto justamente contra uma nova “resolução”, que extinguiu departamentos. Ei-la.

Ano de 2021. Tarde chuvosa de segunda-feira. No departamento de uma faculdade, um professor e uma professora fazem uma pausa para o café. A secretária trabalha na mesa ao lado.

PROFESSOR: O professor conta do aluno que levantou a mão para dizer que Lehmann é ultrapassado.

PROFESSORA: Só conhece a capa do livro, opina a professora.

PROFESSOR: O professor aposta que ele ouviu de um amigo, que ouviu de outro amigo, que leu num comentário do Instagram.

PROFESSORA: A professora ri muito. E conta do aluno que faltou quatro semanas e reclamou que não estava entendendo a matéria.

PROFESSOR: Tempos sombrios! O professor procura a origem do sentimento ruim que desaba sobre ele. É esse teatro acovardado. É a intolerância sem limites. E essa patrulha de bermuda e chinelo que vem nos afrontar aqui dentro, orgulhosa da própria ignorância!

PROFESSORA: A professora afunda os olhos no celular e pigarreia.

PROFESSOR: Essa gente vai acabar com a universidade. Não vão ser os caras da direita. Não vai ser por corte de verba. Não! Vai ser uma ruína de dentro pra fora. O fim do conhecimento e o fim da liberdade. Não se pode dizer mais nada! "Que bonita!", é assédio. "Neguinho", é racismo. Tem sempre alguém pra dizer que você disse alguma coisa que não podia!

PROFESSORA: De repente a secretária sai da sala. A professora dá um salto e repreende o colega. Você falou sem parar sem perceber onde está. Ficou coisas que não se pode dizer em público. Não viu que a funcionária estava ali do lado. A moça é negra!

PROFESSOR: É?

PROFESSORA: A professora está vermelha, veias saltadas, boca seca.

PROFESSOR: Eu nunca percebi.

PROFESSORA: Vendo que não consegue a compreensão do colega sobre a gravidade da situação, ela pega o telefone e liga para as outras secretarias, procurando a funcionária.

PROFESSOR: (ao público) Ninguém mais quer aprender nada. As pessoas só querem fiscalizar o outro. Cada um é da polícia do seu próprio grupo.

PROFESSORA: Nem sinal dela.

PROFESSOR: Se eu pudesse tirava uma licença bem longa.

PROFESSORA: Com a voz rouca, a professora começa a listar uma série de procedimentos de denúncia, julgamento e punição, previstos pelo regimento interno, e todos os setores que são obrigados a acatar uma denúncia. A lista termina com a procuradoria. Ela está tremendo.

PROFESSOR: O telefone da sala toca.

(os dois professores se abraçam e olham para a mesma direção; pausa)

PROFESSOR: Eu não tenho culpa! Ninguém me perguntou se eu estava preparado para essa mudança. Ninguém me preparou para ela!

PROFESSORA: Nós somos os professores. Somos nós que preparamos as pessoas.

(os dois olham o público)

PROFESSORA: As poucas que chegam à universidade. Porque não interessa às nossas elites que o povo estude. As ações afirmativas ainda são muito pouco se não se mexe nos currículos absurdos da educação básica. Uma educação excludente, de conteúdos inúteis, totalmente apartados da vida. As pessoas querem estar aqui! E nós todas e todos devíamos comemorar a mudança! Nós devíamos ser os primeiros a derrubar os muros da universidade!

PROFESSOR: Um certo cuidado cairia bem.

PROFESSORA: Desculpe, mas eu realmente discordo de você.

PROFESSOR: Olha bem onde você está! Tá cheio de aluno aqui.

PROFESSORA: E daí?

PROFESSOR: Esqueceu que agora eles são incentivados a contar tudo o que ouvem?

PROFESSORA: Aqui não. São nossos alunos. São artistas. Conhecemos eles.

PROFESSOR: Conhecemos? Eles dão esse sorrisinho simpático enquanto gravam o que a gente diz. São espíões!

PROFESSORA: Você está exagerando.

PROFESSOR: Eu vou ler pra você a lista dos “procedimentos de denúncia, julgamento e punição, previstos pelo regimento interno, e todos os setores que são obrigados a acatar uma denúncia. A lista termina com a procuradoria.”

PROFESSORA: Precisamos de um advogado.

PROFESSOR: Isso sim.

PROFESSORA: Vamos colocar as cadeiras em círculo.

PROFESSOR: Pra quê?

PROFESSORA: Para mostrar que somos democratas.

PROFESSOR: De jeito nenhum!

PROFESSORA: Se a gente precisa se afinar com uma ideia que não entende, não consegue ensinar nada!

PROFESSOR: Eu no seu lugar não estaria gritando que não se pode ensinar.

PROFESSORA: Mas o que foi que eu disse? Não pega cada palavra minha como se fosse um conceito!

PROFESSOR: E por que não? Eu sou um professor de pós-graduação.

PROFESSORA: Certo. Então sinta aí e escreve uma carta. Vamos redigir um documento que possa nos isentar, nos justificar, um documento que dê sustentação aos nossos argumentos.

PROFESSOR: Estamos sem papel.

PROFESSORA: Faz como email. É até melhor, porque manda e já chega do outro lado. Sem passar pelo protocolo. Envia para as pró-reitorias. PROGRAD, PROPG, PROPLAN, PROEXC...

PROFESSOR: Estamos sem internet.

PROFESSORA: Já volta. O sistema cai toda hora mesmo.

PROFESSOR: Parece que dessa vez foi. Sem previsão. Os otimistas estão falando em três anos.

PROFESSORA: Então tá. Vamos ser criativos, vamos pensar em outras alternativas. Aqui! Eu tenho um *pendrive*. Vamos fazer o texto no *word*. Ué. Cadê o PC?

PROFESSOR: Levaram onde à tarde. Manutenção.

PROFESSORA: Não é possível! Incomunicáveis? É assim que vai ser? Eles vão nos sufocar por isolamento? Fala alguma coisa! Berra alguma coisa! Não fica parado feito uma pedra que eu surto.

PROFESSOR: Gritar pra quê? Surtar pra quê? Vamos hibernar. Daqui a três anos a gente vê o que sobrou. Aí a gente cata os caquinhos, salva umas mudas, planta uns brotos e torce pra chover.

PROFESSORA: Não! Não é assim não!

PROFESSOR: Calma. Quer uma água? Água ainda tem. Ih, copo não veio.

PROFESSORA: Peraí. Tem saída. Até na ditadura tinha a resistência. Nós somos bons nisso, encontrar as brechas. Vamos juntar as pessoas, conversar com as pessoas. Os monitores! Vamos convocar os monitores.

PROFESSOR: Você tem lido jornal? Cortaram as bolsas.

PROFESSORA: Tudo bem. Estamos nós aqui. Nós, pesquisadores, pesquisadoras, na nossa área de conhecimento. Nosso campo. Nosso território.

PROFESSOR: (olhando o celular) Parece que não.

PROFESSORA: Podemos postar no *whatsapp*, fazer piquete na reitoria. Não?

PROFESSOR: Você não é mais chefe. Eu não sou mais vice.

PROFESSORA: Isso é *fake news*.

PROFESSOR: Não, é a Resolução 63. Extinguiram o nosso departamento.

REFERÊNCIAS

FARIA, João Roberto (org). **História do Teatro Brasileiro II**. São Paulo, Perspectiva, 2003.

RINALDI, Miriam. **O ator no processo colaborativo do Teatro da Vertigem**. In: Sala Preta, Universidade de São Paulo (USP), v.6, 2006, p.135-143.

SANTOS, Buenaventura Souza. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

SOUZA, Miliandre Garcia de. **Do teatro militante à música engajada: a experiência do CPC da UNE (1958-1964)**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2007.

Data de aceite: 08/09/2020

Data de Submissão: 29/06/2020

Stefanie Liz Polidoro

Universidade do Estado de Santa Catarina –
UDESC
Centro de Artes - CEART
Programa de Pós-Graduação em Teatro-
PPGT
Doutorado em Teatro
Florianópolis - SC.
CV: <http://lattes.cnpq.br/1425694621824866>

RESUMO: Esta pesquisa inicia no ano de 2009, durante minha graduação em Teatro na UFRGS, na disciplina de *Atelier de Composição de Personagem II*, que propunha como objetivo a investigação sobre a máscara de bufão a partir das técnicas elaboradas por Jacques Lecoq. Tentando entender um pouco sobre o grotesco, fomos às ruas buscando referência naquilo que nos chamava a atenção pelo exagero, pela assimetria, pelo descontrole, pela falta de polidez – pois assim entendíamos o grotesco. Treinar o olhar para ver o torto fora de meu quintal, a fim de conseguir, depois de muita investigação, traduzi-lo em mim. (*Quanta petulância desta aspirante acadêmica!!!*) Acontece que depois de anos de pesquisa, de tanto olhar para o Outro, acabei chegando em mim, nas minhas contradições, no meu grotesco. O presente artigo apresentará um pouco sobre os caminhos que venho trilhando acerca deste meu duplo bufonesco, o qual batizei de Ternurinha. Na atual fase da pesquisa, venho

desenvolvendo palestras para apresentar em ambientes acadêmicos, escolares, e também em igrejas, sindicatos, ruas, praças e festivais de teatro, versando sobre temas como Feminismo, Democracia, Capitalismo e Necropolítica. Seguindo a perspectiva de Henri Corbin, do campo da antropologia do imaginário, Ternurinha se faz ao caminhar. É na diversidade de situações e públicos que ela se complexifica, que se torna viva.

PALAVRAS-CHAVE: Processos Criativos; Grotesco; Performance; Memórias.

THE DOUBLE CALLED TERNURINHA

ABSTRACT: This research starts in 2009, during my degree in Theater at UFRGS, in the discipline of Character Composition Atelier II, which proposed the objective of investigating the buffoon mask using the techniques developed by Jacques Lecoq. Trying to understand a little about the grotesque, we went to the streets looking for reference in what called our attention due to exaggeration, asymmetry, lack of control, lack of politeness - because that was how we understood the grotesque. Train my eyes to see the crooked outside my yard, in order to, after much research, translate it into me. (How petulant this academic aspirant is !!!) It turns out that after years of research, looking at the Other so much, I ended up reaching out to myself, to my contradictions, to my grotesque. The present article will present a little about the paths that I have been treading on my double buffoonery, which I baptized Ternurinha. In the current phase of the research, I have been developing

lectures to present in academic and school environments, as well as in churches, unions, streets, squares and theater festivals, dealing with themes such as Feminism, Democracy, Capitalism and Necropolitics. Following the perspective of Henri Corbin, from the field of anthropology of the imaginary, Ternurinha makes himself walking. It is in the diversity of situations and audiences that it becomes more complex, that it becomes alive.

KEYWORDS: Creative Processes; Grotesque; Performance; Memoirs.

Ternurinha nasceu no ano de 2009, a partir de um exercício que visava criar relações entre feminismos e bufonaria. Junto de mais seis colegas do curso de Teatro da UFRGS, fui às ruas com os cabelos desgrenhados, dentes sujos, roupas rasgadas e pés descalços para pedir dinheiro, revirar lixeiras, implorar por comida, dançar nas calçadas, entre outras ações que já havia observado em algumas mulheres que estão ou vivem em situação de rua. Hoje, nesta tarde nublada do mês de setembro de 2017, enquanto estamos sentadas em frente ao computador, escutando os sabiás cantarem lá fora, tento reconstruir o momento do parto de Ternura (*como ela costuma me chamar*). Ao que consigo lembrar, tenho a impressão de que havia uma perspectiva, talvez inconsciente, de que o grotesco provavelmente não nos habitasse...

TERNURINHA – A Stefanie tá tentando tê um traquejo social... Foi eu que fiz ela enxergá isso... Onde já se viu acha que os otro são grotesco, ou... Como que é que tu diz dos que dão os tapa e depois se faz de arrependido?

TEFA – Como é?

TERNURINHA – É... Dos que vai falano a verdade... Vai falano a verdade... E quando que vai apanhá dá um beijo e diz que não é pra leva a sério porque são loco?

TEFA – (*Longa pausa...*) Ah... Os bufões?

TERNURINHA - Isso... Quem disse que só porque eles são molambento, o porque moro na rua, o só porque num tem grana que nem ela, são grotesco e bufão? Eu perguntei pra Tefa: E tu não te enxerga? Tu te acha perfeita? Tu acha que é a rainha do bordel? E comecei a descascá e fala um monte de coisa só pra ela vê que se eu quisesse me fazê de bufão com as coisa dela, eu podia.

(*Silêncio*)

Não foi fácil entender o que Ternura queria me dizer. No início não conseguíamos nos comunicar muito bem porque cada uma de nós ainda estava muito presa à sua própria história... Ou àquilo que cada uma pensava ser. Alguns dias depois de seu nascimento,

levei Ternura para o centro de Porto Alegre, cidade onde morávamos. Para minha surpresa, Ternura não se mexeu. Ficou parada, no meio de uma calçada, sem falar, sem cantarolar, com os olhos vidrados que pareciam mirar o nada. Ela estava em meio ao nada. Ela parecia o nada. Enquanto estive na rua, Ternura não pertenceu àquele espaço...

TERNURINHA – Sim, tu ficava me regulando. Tudo o que eu queria fazê tu boicotava. Eu tava me mijando, tu não dexava eu mijá...

TEFA – Como não? Eu ainda te disse: Ternura, vamos ao barzinho da esquina. Eu compro uma água, e aí tu utilizas o banheiro.

TERNURINHA – Óia minha cara de quem vai gastá 3 conto em água. A coisa mais absurda do mundo é compra água... Era mais fácil eu mijá nos cantero. Todos meus amigo mija: a Marieta, a Vanessa, o outro lá... Aí eu queria dança, e tu me dizia: "Tá doida? Aqui sozinha não!"... Aí eu queria pedir dinheiro pra compra um cachorro-quente da carrocinha, e tu dizia: "Tu não tem vergonha de pedir?"...Aí eu queria deitá na calçada, e tu me beliscava, dizendo: "Levanta daí! Alguém ainda vai passar por cima de ti!". Odiei passeá aquele dia contigo. Passô o tempo todo me torrando o saco!

TEFA – Eu sei, e te pedi desculpas por isso. Lembras do que aconteceu no dia seguinte?

TERNURA – Hmmm... Acho que... Tu me comprô sorvete...

TEFA – Não.

TERNURA – Achô meu cusco...?

TEFA – Não, Ternura. Lembra do que aconteceu no dia seguinte? Foi o dia em que conheceste o "Castanha" e o "Cheira-Cola"...

TERNURA- (*Pausa*) Ah, sim!!! Tu me levô pro centro, e me deixô solta das pata. Aquele dia foi muito jóia... Foi quando comecei a entendê quem eu era. Oh... Eu tô me mijando e loca pra fumá um crivo... Fica tu aí falando de nós pros moço, que depois eu volto.

(*Ternurinha sai*)

Neste dia ao qual nos referimos a estratégia utilizada para ir às ruas foi avessa à primeira: desta vez era Ternurinha quem me levava, e não eu à ela. Nas primeiras vezes, perdia tempo na rua tentando descobrir o que "ela faria", e desta vez eu pensava em que "eu faria". Tomar para mim a responsabilidade das ações de Ternurinha transformava

minha relação com o espaço, o tempo e com a própria forma de vivenciar a experiência. Como bem disse Zé Celso Martinez Correa no texto *Encenando os Sertões* (2002), ao falar sobre a atuação do ator, e sobre a identificação deste com o ação ou cena a qual trabalha: “O ator não pode representar, o ator tem que apresentar.” (CORREA, 2002, p.07). A ação de “representar”, a meu ver, estaria relacionada a eu colocar em presença algo ou alguém que não está lá. Parece haver um afastamento, uma distinção entre eu e o objeto. Enquanto o “presentar” seria estar presente junto do que quero falar, numa única unidade, em estado de fricção¹. Presentar... Presente estar... Estar no presente... Estar no instante... Perspectiva que colocou-nos, Ternura e eu, em contato com “Castanha” e “Chera-Cola”, dois homens que viviam pelas ruas centrais da cidade. Sem imaginarem nossa relação com as artes cênicas, interagiram conosco durante aproximadamente (um tempo cronológico de) 5 horas. Aqui, a relação entre ator e espectador pareceu ser borrada: ora Ternurinha e eu observávamos Castanha e Cheira-Cola, ora éramos observadas por eles... Ora todos nós observávamos e agíamos, ao mesmo tempo em que éramos observados pelos passantes da rua. Uma relação semelhante à que Helio Oiticica propõe em sua obra *Parangolé*², e a qual chamava de “Vivência Total do Parangolé”, com a diferença de que o espectador/participante do Parangolé tinha consciência de que participava de uma performance, enquanto Cheira-Cola e Castanha não.

Uma cena/acontecimento³ daquele dia ainda hoje se faz bastante presente em mim: quando Castanha empurrou Ternurinha em seu carrinho de supermercado (o qual ele chamava orgulhosamente de “minha Mercedes”) enquanto cantava uma música do Benito di Paula em alto volume. Era Castanha em plena ação, construindo nossa cena. Ele “presentando” com a música: *Eu sou como a borboleta / Tudo o que eu penso é liberdade/ Não quero ser maltratado, nem exportado desse meu chão. / A ordem da humanidade / não deve ser destruída / quando eu voar me proteja / sou parte da sua vida / Eu sou como a borboleta...*

Eu chorei. Chorei por me sentir traidora, por não ter contado ao Castanha sobre quem eu era. Chorei porque não achava justo ele ceder seu carrinho para me empurrar, já que eu era uma traidora. Chorei porque a música pareceu fazer todo o sentido naquela noite, em relação à truculência que vivi durante as 5 horas por optar “estar em situação de rua”. Chorei rindo porque sempre achei Benito di Paula brega, e porque ele acabou ocupando outro espaço em mim graças ao Castanha.

1 Conforme conceito trabalhado por Luciana Lyra, pesquisadora das artes cênicas e docente da UERJ, em sua tese intitulada *Guerreiras e Heroínas em performance: Da Artetnografia à Mitologia em Artes Cênicas*, de 2010.

2 Conforme texto *Aspirando ao Grande Labirinto*, de 1986, de Helio Oiticica, no qual fala sobre suas intenções com a obra *Parangolé*, em diluir a distância entre as funções de espectador e artista.

3 Utilizo aqui “cena” no sentido de “acontecimento” para enfatizar os lugares em que eu ocupava no momento da vivência na rua: ora atriz, que visualizava o entorno a partir de uma perspectiva mais cênica, ora sujeita, que vivenciava a experiência enquanto acontecimento. Embora aqui os separe, não os considero como opostos.

Enquanto reconstruo esta memória, lembro-me do texto *Isto não é um ator: O Teatro da Societàs Raffaello Sanzio*, da pesquisadora e bailarina Melissa da Silva Ferreira (2016), ao falar sobre as investigações de Castelucci, diretor da companhia italiana Raffaello Sanzio. Em relação ao espectador, Castelucci coloca que este também age sobre o ator, e que ambas experiências performativas demandam disponibilidade e passividade (receptividade/abertura) - uma proposta aparentemente dialética, já que o espectador tem participação “ativa” na construção de sentidos, mas para isso é necessária uma participação “passiva/disponível” para deixar-se tocar pelos elementos de cena. Por isso a experiência acaba por se tornar única, já que o sujeito é o lugar onde as experiências são habitadas/acontecidas.

TERNURINHA – Deu, voltei. Por que tu tá com esta cara?

TEFA – Estava lembrando do Castanha...

TERNURINHA – Aquele dia foi bão. Ele pediu eu em casamento aí eu disse: mas Castanha, tu mal me conhece e já qué casá? E ele me respondeu: “mas eu te pedi em casamento não porque te amo, mas porque vi que posso confiá em ti. Pra nós da rua, melhor que amor, só o companherismo”. Sabe... Eu não tava preocupada em fazê nada pra ninguém vê... Eu tava lá com ele... Eu quase que casei... Tu me levô pra rua porque queria me exprimentá, mas eu fiquei toda viva e tomei as rédea... Eu nem lembrava do mundo lá fora... Eu nem lembrava que eu só existia porque tu queria que eu existia... Eu nem lembrava que tu só tava me usando... Eu tava toda, toda, toda lá... Eu rolei na rua... Eu mijeí no cantero... Eu bebi cachaça do Chera-Cola... Tinha gente que passava e ficava com nojo... Que afastava as criança de perto...Que xingava de vagabunda... Eu oiava e ria, xingava de volta, me fazia de vítima, ma não te pedia ajuda... Eu tava cagando pra ti... Tu não era mais o centro da coisa...

TEFA – Eu sei. O Castanha gostou de ti, não de mim, por isso te deixei sozinha com ele.

TERNURINHA – Eu queria vê ele de novo. Queria repetí aquela noite.

TEFA – A gente até pode voltar para Porto Alegre e procurá-lo, mas repetir a noite é impossível. Cada vivência é única, cada momento é singular. Já ouviu falar no Bachelard?

TERNURINHA – Abaxe já... Hahahahahahaha

TEFA – Não... Bachelard. Ele fala sobre o passado e o futuro serem tempos ilusórios, tornando o presente como único tempo real que temos... O instante.

TERNURINHA – Pra quem não tem uma história que nem eu, pensá assim ajuda.

TEFA – Tua história pode ser teu presente, teu instante, e a partir de vários instantes tu podes construir tuas memórias... Que novamente se misturarão ao teu instante, formando novos instantes, e assim...

TERNURINHA – Me dá comida. Tô com fome.

TEFA – Calma, eu gostaria de abordar mais assuntos aqui.

TERNURINHA – Tu já tá começando a falá merda, tem que sabê a hora de pará. Desliga isso aí e vem me dá comida.

TEFA – Será que não te governo mais?

TERNURINHA – Tá, tá, tá... Deu... Deixa que EU vô te dá comida. Vai deitá, que tu já tá delirando.



Foto I - Ternurinha durante o **I Ciclo de Teatros Feministas em Cena**, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC.

Florianópolis, agosto de 2017.

Registro de Mariana Rotilli.



Foto II - Ternurinha durante o **Festival Esse Monte de Mulher Palhaça** promovido pelo grupo Marias da Graça.

Rio de Janeiro, setembro de 2018.

Registro de Mariana Rocha.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. 1ª Ed. Campinas: Verus, 2007.

CORREA, José Celso Martinez. Encenando os Sertões. In **Revista Sala Preta**. Volume 2. São Paulo: USP, 2002. 143-157.

FERREIRA, Melissa da Silva. **Isto não é um ator: O Teatro da Societas Raffaello Sanzio**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

LYRA, L. **Guerreiras e Heroínas em Performance Da Artetnografia à Mitodologia em Artes Cênicas**. Campinas: Instituto de Artes, 2011.

OITICICA, Helio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

SÍTIOS

www.grotaternurinha.webnode.com

VOZ EM VÓS: O RECONHECIMENTO DO HUMANO ATRAVÉS DA VOZ NO TEATRO

Data de aceite: 08/09/2020

Data de submissão: 02/07/2020

Shadiyah Venturi Becker

UNESP, Instituto de Artes
São Paulo - SP

<http://lattes.cnpq.br/8927503430218549>

RESUMO: Este artigo é fruto de um projeto de iniciação científica já concluído e financiado pela FAPESP sob a orientação da Profa. dra. Wania Storolli. A pesquisa discute a importância da vocalidade na formação e no trabalho do ator. A vocalidade é considerada a partir do conceito da filósofa Adriana Cavarero (2011) como o próprio da voz que revela a singularidade do ser humano. Através dessa perspectiva, propõe-se analisar como a vocalidade pode ser uma via de acesso à uma comunicação mais sensível, que dê mais espaço para uma relação sensorial se estabelecer e, a partir de sua escuta, seja possível reconhecer o ser humano presente na unicidade de sua própria voz. Questiona-se também o logocentrismo vigente que prioriza a palavra em detrimento da voz, afetando a percepção do emissor da fala em relação a si mesmo e ao outro, uma vez que voz é relação, e quando não há escuta a conexão entre os falantes é prejudicada. A pesquisa estruturou-se em duas etapas: a primeira debruça-se na investigação teórica das obras *Vozes plurais: filosofia da expressão vocal* (2011) de Adriana Cavarero e *Performance, recepção e leitura* (2007) de Paul Zumthor. O segundo momento foi empírico em que

houve uma experimentação com um grupo de até dez atores com práticas de respiração, tais como a *Respiração Vivenciada* de Ilse Middendorf e com o método de preparo do ator do CPT (Centro de Pesquisa Teatral), desenvolvido por Antunes Filho. Nessa parte prática o trabalho foi direcionado para que os participantes desenvolvessem uma escuta atenta e sensível, que permitisse o surgimento de novas vozes, histórias e gestus, de modo a catalisar novas ações e caracteres do meio em que estão inseridos. Concluímos com esta pesquisa que o trabalho sobre a vocalidade interferiu positivamente no processo do ator, tornando-o mais criativo, sensível e atento sobre a sua própria humanidade e a do outro.

PALAVRAS-CHAVE: Vocalidade; Respiração; CPT; Individualização; Performance.

VOICE IN YOURS: THE RECOGNITION OF HUMAN THROUGH THE VOICE ON THEATER

ABSTRACT: This paper focuses on a Scientific Initiation project, a research already concluded supported by FAPESP and with the adviser professor Wania Storolli, which has as main point the importance of vocality in the actors' scholarship and work. The vocality is considered, through the philosopher Adriana Cavarero's concept, the revelation of human singularity within the voice itself. Based on this perspective, we intend to analyse how the vocality can be a way to have access to a more sensible communication, that gives room to a sensorial relation to take place, and through

this hearing, it will be possible to recognize the human being present in the uniqueness of voice itself. Therefore, we consider the logocentrism that favours the word instead of the voice, affecting the speaker's perception in relation to themselves and the others. Thus, if we consider the voice a relation when there is no hearing, the connexion between the speakers is affected. The research was structured around two distinct parts: First, the theoretical framework based on *Plural Voices*: the philosophy of vocal expression by Adriana Cavarero, and *Performance, reception and lecture* by Paul Zumthor. Then, the experimental part where a group of ten actors will have breathing practices as in Ilse Middendorf's work entitled *Breathexperience* and also using Antunes Filho's methodology in preparing acting at CPT (Centre of Theatre Rehearsal). In this part, the activity will focus on the participants' attention and sensible hearing which may result in unearthing new voices, myths and *gestus* evoking action and features from their nature. With this research, we concluded that the vocality has affected positively on the actors work, making it more creative, sensible and attentive about the others humanity and of your own.

KEYWORDS: Vocality; Breath; CPT; Individuation; Performance.

1 | INTRODUÇÃO

O modo como a sociedade se firmou a partir da Grécia Antiga, logocêntrica e patriarcal, teve como uma grande influência o pensamento estruturado a partir da República escrita por Platão (2006). Nesta obra, o filósofo centraliza todo o saber na razão de modo a rejeitar toda a potência corporal do organismo em si.

É através desse deslocamento (do *mythos* para o *logos*) que temos, de acordo com a pensadora Adriana Cavarero (2011), a desvocalização do *logos*, ou seja, o esvaziamento da esfera acústica da palavra em detrimento do signo linguístico. Esta “surdez” que se cria em relação a própria voz e a do outro nada mais é que uma forma de controle social.

A escuta é um ato de engajamento com o mundo e, conseqüentemente, com o outro. Uma relação sensorial é estabelecida e é a partir dela que ocorre a significação do que é dito; a experiência memorizada no corpo cria um universo significativo que pré determina a apreensão do que é dito, porém é esta mesma experiência corpórea e portanto, erótica, que dissolve as estruturas do eu e as reconstrói a partir do diálogo entre o eu e o outro.

A voz, devido à sua musicalidade, acessa a área corpórea do prazer e desestabiliza as leis da razão. Por este motivo, Platão, quando pensa a sua *pólis* ideal nega a vocalidade e qualquer tipo de som harmônico, limitando-os a seguir as regras impostas pelas palavras na busca de impedir as paixões invocadas pela musicalidade. Portanto, o que passa a determinar a fisiologia do som é o próprio pensar e não o sentir.

“A voz mina qualquer certeza e estabelecimento de um sentido estável. A voz é sem limites, sem garantia e, assim, não é por acaso que se inscreve no polo feminino.” (CAVARERO, 2011, p.185) Para Cavarero, quando a vocalidade, enquanto voz que revela a unicidade do ser e presentifica a sua existência, é retirada da percepção da comunicação, ocorre um distanciamento do sujeito em relação aos afetos mobilizados pelo som e,

consequentemente, com o seu polo feminino. O foco reside então no que é dito e não em quem fala, de modo a rejeitar o caráter relacional da voz que interfere na percepção de si mesmo e do outro.

Não escutar a própria voz afasta o indivíduo do seu corpo, dos seus afetos e prazeres que são mobilizados pelo som. Permanece, portanto, centrado na ordem racional. O teatro, não isento desta surdez, muitas vezes reproduz os padrões de não escuta que interferem diretamente no trabalho do ator.

A experiência teatral dentro do espectro do logocentrismo perde grande parte o sentir e o dizer sensível. Em o *Teatro dos mortos: introdução à uma filosofia do teatro* (2016), Jorge Dubatti propõe a ideia de excepcionalidade para o teatro, que nada mais é a combinação das ideias de originalidade e maravilha que levam “à máxima realização aquilo que o teatro propõe como singularidade” (DUBATTI, 2016, p.161). Contudo, o quanto o teatro pode ser excepcional se não há uma escuta de si e do outro que reconheça a unicidade de cada indivíduo?

2 | QUE SE FAÇA VOZ, QUE SE FAÇA HUMANO

Para se estudar a vocalidade é preciso compreender a relação que o sujeito estabelece com a própria voz desde o seu nascimento. A primeira expressão do *self* do indivíduo é o grito e é através dele que a criança tenta suprir a distância entre ela e a mãe. De acordo com Anzieu (1997), recorre a voz como uma possibilidade real de contato.

A língua materna e a do bebê representam inicialmente a voz em si mesma e, conforme a criança passa do aleitamento à palavra, apropria-se da linguagem. Simbolicamente, o arquétipo feminino é representado pela vocalidade, os afetos e prazeres, enquanto o arquétipo masculino está relacionado ao *logos*, a ordem, a Lei do Pai (DOLAR, 2006). Desta forma, quando a criança começa a se comunicar através da palavra e não mais através do som, passa para um momento mais fálico de sua formação, ou seja, é colocada distante dos seus afetos, de acordo com Anzieu (1997).

Esta dicotomia simbólica e arquetípica na formação do sujeito, interfere na sua percepção sobre si mesmo e do outro e perpetua o *modus operandi* logocêntrico e patriarcal.

O fato de que a voz seja puro *vocalise*, que nada signifique, assegura-lhe também um estranhamento em relação à dimensão semântica do *logos*, incrementando a natureza feminina da própria voz. Em outras palavras, na ordem simbólica patriarcal, notoriamente dicotômica, que concebe o homem como mente e a mulher como corpo, a cisão do *logos* em pura *phoné* feminina e em puro *semantikon* masculino resulta coerente com o sistema e o confirma. (CAVARERO, 2011, p. 132)

Retomar a vocalidade é, portanto, assumir a existência do outro que se apresenta à minha frente e vivenciar a relação que se estabelece a partir deste encontro. O modo como emitimos o som depende da conexão que se constitui entre os indivíduos. Esta primeira conexão é instintiva e corpórea, a voz do outro nos atravessa e faz com que nós reconheçamos aquele que fala ao mesmo tempo em que percebemos *quem somos*.

É a partir desta troca de vozes que o sujeito se percebe-se como tal. A presença do outro é reconhecida como não-eu que o leva a se reconhecer-se enquanto “eu”. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a voz permite identificar as individualidades, ela estabelece uma relação de maneira que a noção do “eu” é diluída e prevalece a sensação do “nós”.

Neste momento entra o teatro: por que é tão difícil reconhecer e assumir o corpo/voz que fala e estabelecer um contato sincero com o outro?

3 | LONGA JORNADA VOZ ADENTRO

O teatro, enquanto um espaço de experimentação da própria vida, potencializa o que está registrado no nosso corpo, na nossa voz e na nossa história. Estar em cena diante de um outro que me fragiliza, sendo ele um ator ou espectador, pode acontecer de diversas maneiras. A presença física dos corpos muitas vezes não é suficiente para que haja um encontro sincero e o acontecimento teatral ganhe o seu caráter “excepcional” defendido por Dubatti (2016).

Existem muitas técnicas para fazer com que a reunião de pessoas em cena transcenda a mera casca física e atinja camadas mais profundas. Esta procura por algo mais sensível comprova a dificuldade e a necessidade de se estar com o outro e se vivenciar o “nós”.

O meu encontro com outra pessoa, o contato, o sentimento mútuo de compreensão, e a impressão criada pelo fato de nos abrirmos para um outro ser, que tentamos compreendê-lo; em suma, uma superação da nossa solidão. (GROTOWSKI, 1999, p.104)

A voz nesse caso, devido ao seu caráter relacional que é intrínseco a sua manifestação, serve como uma via para um encontro sincero. Falar, segundo Cavarero (2011), é estabelecer uma relação e propor uma experiência entre os corpos. A escuta de si e do outro, para Vargens (2013), leva-nos ao reconhecimento daquele corpo que emana uma vocalidade e carrega intenções e vontades, uma vez que o gesto, o tom, o volume e o ritmo são uma extensão da individualidade.

Não ouvir o outro implica em um esvaziamento da experiência uma vez que a conexão que se estabelece a partir da voz é enfraquecida. “Escutar um outro é ouvir, no

silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte” (ZUMTHOR, 2007, p.84). Perceber a esfera acústica da palavra nos permite ouvir de modo profundo aquele que fala, pois a voz vincula a existência do indivíduo com a sua singularidade. Antes de comunicar sede ou fome, a voz comunica ela mesma e, portanto, sua unicidade.

Trabalhar a voz no teatro transcende as questões técnicas de se fazer ouvir por todo o público e recai sobre a relação do ator consigo mesmo e com o coletivo em que está inserido. Portanto, o quanto a técnica é efetiva se aquele que diz não se reconhece na própria voz? Quais caminhos ou ferramentas podem levar percepção de si e do outro?

O ofício do ator é constituído por uma série de tentativas, de esforços mais ou menos intensos de tocar algo que ele mesmo não conhece, de fazer desse algo uma coisa viva e, em certos domínios da arte, de torná-lo também perceptível ao observador. Para tocar esse algo sobre o qual é tão difícil falar, para aproximar-se, o ator faz tentativas. Essas tentativas não estão relacionadas a uma técnica específica. Não existe nenhuma técnica que funcione por si mesma, nenhuma técnica graças a qual, antes de iniciar o trabalho vai ser bem sucedido. A técnica perfeita não existe. Existem muitas técnicas, barreiras contras as dificuldades, caminhos para eliminar os bloqueios. (BIAGINI, 2013, p.324)

Não existe uma técnica ideal e, mesmo que ela funcione, não significa que sempre poderemos utilizá-la. Para Grotowski (1999), um dos componentes da ética criativa é se permitir ao risco do fracasso, ou seja, manter-se na experimentação e na curiosidade em busca do desconhecido, que nada mais é, para ele, que uma busca por autoconhecimento.

Grotowski (1999) coloca o trabalho do ator, assim como a vida, em um processo onde se percebe os bloqueios do indivíduo e formas de superá-los para que ocorra um encontro livre de amarras. Para isso, desenvolveu diversas técnicas de atuação e uma delas é pela *via negativa*, um trabalho de exaustão psicofísica que coloca o ator em um profundo contato consigo mesmo, através uma prontidão instintiva que supere os limites impostos por suas leis cotidianas.

Antunes Filho (MILARÉ, 2010), encenador brasileiro, desenvolve no CPT (Centro de Pesquisa Teatral) localizado no Sesc Consolação em São Paulo, um trabalho com ideias semelhantes às de Grotowski. O método que criou, o qual está em constante mudança e atualização conforme as novas descobertas, permite ao ator dar vazão a todo o seu material inconsciente seguindo o seu instinto através de uma técnica meticulosa. Assim, o *performer* tem o apoio do seu próprio organismo para navegar na sua imaginação e transformá-la em expressão poética.

Dentro da técnica de ambos os pensadores almeja-se a superação dos limites do indivíduo e a liberação de seus instintos. A partir desta premissa, a voz e a respiração guiam o processo criativo, bem como e são utilizadas como um instrumento de criação e de percepção de si mesmo.

No início do século XX surgem movimentos que propõem um novo olhar sobre o corpo, a mente, a voz e a respiração. É neste contexto que a Respiração Vivenciada de Ilse Middendorf é criada (STOROLLI, 2004). Começa-se a estudar a relação entre respiração e movimento e como isso interfere na emissão vocal, cuja pesquisa de Antunes Filho e Grotowski também se aproximam.

Nesta época, a respiração é ressignificada para algo muito mais potente do que apenas uma função biológica, o ato de respirar torna-se então uma expressão da alma, um caminho para o reconhecimento de si mesmo e a união de todas as suas potências. Ilse Middendorf, através desta perspectiva propõe a Respiração Vivenciada, um processo que consiste em estar presente para poder perceber os movimentos que o seu corpo faz enquanto respira e a partir disso, abrir o corpo e a voz para a criação. Por isso, utiliza-se a dança e a improvisação como um caminho para a percepção de todo o organismo e uma forma reconhecimento e libertação do indivíduo.

Existem proposições fixas para a prática da Respiração Vivenciada, mas através do contato consigo mesmo e com o outro, estas formas alteram-se para adaptarem-se a realidade do momento do trabalho. Respiração. Concentração. Percepção. São os três pilares da técnica desenvolvida por Middendorf, para que o indivíduo possa estar consigo mesmo e deixar as coisas acontecerem sem a interferência da razão. Por isso, a técnica do ator não deve ser vista como algo rígido e sim como uma ferramenta de libertação.

O ator é respiração, afirma Antunes Filho (MILARÉ, 2010). No momento em que o ar e o movimento natural que ele faz dentro do organismo são assumidos, o indivíduo passa por um instante de sublimação em que aceita o que é e o que está e compartilha com o mundo.

O mesmo ar que aciona o gesto e dá naturalidade ao movimento constrói o som, os fonemas, as palavras, as frases, o discurso. Por isso, a técnica vocal está absolutamente vinculada à técnica corporal. A respiração é a mesma e pode ser afetada tanto por uma contração muscular quanto indevida quanto por um esforço mecânico na configuração do som.

Respirar bem implica o controle da respiração para através dela conduzir o trabalho interpretativo, que diz respeito à unidade corpo/voz/espírito. (MILARÉ, 2010, p. 263)

O ato de respirar transcende portanto a função biológica de manter-nos vivos e se torna-se uns dos principais pilares da criação artística. O ator, dentro do CPT, trabalha seu corpo, sua voz e sua personagem através da respiração, é a partir dela que tudo parte. Em cada atividade proposta, o *performer* deve perceber como está respirando e se há alguma tensão enrijecendo o seu corpo, para que através do seu relaxamento possa

acessar camadas mais profundas do seu “eu” sem nenhum impeditivo físico.

Concomitante ao treinamento direcionado à respiração, ocorre a pesquisa vocal que se dá através do fonemol, uma língua inventada inspirada nos fonemas russos. O uso deste novo idioma é uma ferramenta para aproximar o ator da sua própria voz e sua imaginação.

O fato de não se dizer palavras conhecidas faz com que o ator escute a vocalidade do que é dito e estabeleça uma relação mais genuína com o outro. Esta técnica, amplamente usada no CPT, permite aos atores que se conectem com as vozes que ecoam e se deixem levar nas improvisações pela imaginação e pelo instinto.

Para chegar ao fonemol, primeiro, é preciso começar pela silabação, o dizer de cada sílaba respeitando o seu tempo de existência (o seu ar) de modo que se vivencie cada segundo do que é emitido. Cada sílaba possui um som, uma respiração e uma sensação que devem ser emitidas no *ponto da ressonância*, que para Antunes Filho é um ponto físico, orgânico e emocional que permite ao ator ir e ser levado pela sua sensação e pelo seu instinto. O encenador diferencia o *ponto da ressonância* da projeção, a qual seria um falar mais preso à garganta que prende o ator ao seu próprio ego que o impede de criar livremente.

O trabalho pautado na silabação se fundamenta-se também na relação entre vogal e consoante, sendo a vogal a sensação e a consoante o aterramento - a qual precisa ter força o suficiente para perfurar o mundo. O fato de se atentar a cada sílaba do que será dito, leva o ator a ficar presente e conectado com as suas emoções, seguindo e reagindo aos comandos do ar que torna seu pensamento dinâmico e seu corpo pulsante. No CPT, cada segundo, cada sílaba, é uma vida com uma história e uma impressão inseridas na eternidade onde se deve estar atento e disponível aos afetos que emergem.

A pesquisa vocal envolve, portanto, não só a emissão meticulosa de cada sílaba, mas também o processo de individuação do próprio ator cujo cerne é o reconhecimento de si enquanto um ser único.

Voz. Voz. Vox

Descobri o que tem dentro da minha caixa, é a minha voz, a chave é assumir a minha voz, minha expressão, minha alma. E a união dos meus opostos, sem julgamento, é que será a minha força. Matei o pai, agora a minha jornada é o retorno a mim mesma. Aceitação. Sou eu, eu me amo e isso me basta, as contradições levam a perfeição. Caminho, percurso, um passo de cada vez. Quando aceito o que sinto, assumo o que sou, a voz flui. É um caminho sem volta, aceitar e assumir a minha voz, quem sou, minha essência. Agora sou eu comigo mesma. Abrir. Expressão, comunicação, ir até o outro, compartilhar humanidades. O caminho da voz é um caminho metafísico. A voz é o que tenho. Eu sou, não é nem a palavra, pois ela não dá conta da nossa subjetividade, e sim o som. O som primordial da vida, dos nossos corpos, nossas paisagens sonoras. Nossa alma se manifesta em brilho e em som.

Aum

Água, mar, o som da origem, placenta, pulso.

O centro sou eu, minha voz. Agora eu entendo o ficar comigo e ir para o outro com a voz, o que vai sou eu e a criação juntas, o corpo com gestos necessários, que dizem algo. Entendi que tudo sai a partir de mim, meu centro. É de dentro para fora. (Um de meus registros do CPT, 2016)

A oficina proposta como parte da pesquisa desenvolveu um percurso lúdico e de autoconhecimento para que o participante pudesse conectar-se consigo mesmo e ouvir a própria voz. Partimos do corpo, da voz e da respiração para ativar uma escuta atenta e sensível sobre o organismo. As práticas propostas fundamentaram-se nos princípios do CPT (Centro de Pesquisa Teatral) e da Respiração Vivenciada de Ilse Middendorf uma vez que priorizam o trabalho do ator sobre si mesmo e entendem o processo artístico como uma forma de autoconhecimento.

Inicialmente o participante é levado a experimentar seu corpo, voz e respiração para romper com seus automatismos e perceber seu próprio organismo. Depois disso foram propostos improvisos e criações de cenas para que o ator pudesse articular de forma mais objetiva a sua própria individualidade - o modo como fala e se coloca revela seu posicionamento diante do mundo.

No momento em que o sujeito se reconhece no seu próprio corpo e na sua voz, seu olhar sobre o outro se modifica. Lévinas, segundo Cavarero, postula uma ética da alteridade pautada no *rostro do outro*, em que o ver a face de outro ser humano faz com que nos tornemos responsáveis por ele (CAVARERO, 2011). Quando o indivíduo se reconhece no Eu, percebe o outro a partir do não-eu e estabelece um movimento de identificação e diferenciação diante deste não-eu que apresenta-se.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A voz, devido ao seu caráter relacional e sensorial, chama os indivíduos a estarem no aqui-agora e terem um encontro visceral. Entretanto, a história da civilização ocidental nos mostra uma repressão calculada destes afetos pois, uma vez que a voz acessa lugares desconhecidos, não se sabe o que ocorrerá depois.

O sistema capitalista, logocêntrico e patriarcal em que vivemos necessita calcular os riscos e manter a ordem para que as leis se perpetuem. Retomar a vocalidade dentro deste contexto significa aceitar a nossa realidade de seres em processo, dar vazão à nossa subjetividade e assumir a minha existência e a do outro, tornando-me responsável por ela.

A *desvocalização do logos* (CAVARERO, 2011) portanto não é apenas uma surdez social estratégica, mas também uma forma de repressão sexual e opressão das

mulheres. A vocalidade movimenta o prazer, acessa o corpo e camadas desconhecidas e, por isso, é associada ao universo feminino que foi reduzido historicamente a um corpo objetificado e secundário.

Esta negação da escuta e, conseqüentemente, das nossas potências internas, quando recortamos para o teatro, reflete a desconexão do Eu consigo mesmo e com o outro que é fruto do sistema econômico e social em que vivemos. Por isso, quando se trabalha a vocalidade no teatro, o que se desenvolve está muito além de uma boa impostação vocal ou virtuosismo técnico.

As práticas do CPT e da Respiração Vivenciada foram fundamentais para a construção de um tempo e um espaço sagrados em que os sujeitos permitiam-se perceber, afetar-se e deixar acontecer livremente. Por trás destas propostas há um trabalho do indivíduo sobre a sua ansiedade, a sua confiança, seus medos - estar consigo mesmo e manter-se conectado e na tentativa constante de superar seus bloqueios.

O que nos impede de sermos livres e criarmos sem amarras? Grotowski, Antunes Filho, Artaud e Middendorf nos trazem princípios que invertem a lógica vigente: tornar o logocentrismo secundário e colocar em primeiro plano o corpo com seus instintos, afetos, respirações e vozes. Esta perspectiva, quando aplicada na oficina, de fato abre caminho para uma sensibilidade mais aguçada e para o surgimento de novas formas expressivas.

Não é possível dizer que os participantes tornaram-se completamente livres e autoconscientes e agora estão isentos deste processo. É, na verdade, o oposto. E por isso que a pesquisa atingiu o seu objetivo. Puderam reconhecer quem são, o outro e o quanto podem ser, percebendo as limitações impostas por todo um sistema que teme a voz e a sua escuta - o que abriu caminho para a conquista da própria liberdade, criação e percepção de si.

Portanto, o trabalho sobre a vocalidade interferiu positivamente na prática teatral. Através da parte empírica e da análise dos dados coletados é possível mostrar o quando os participantes tornaram-se mais disponíveis, criativos, o quanto melhoraram a sua respiração, relaxamento do corpo e a integração do movimento com a voz. Por isso, a vocalidade pode fazer com que o indivíduo reconheça a humanidade de si e do outro e também permite experimentar as potencialidades subversivas deste encontro.

Para um pensamento radical da relação clássica entre política e palavra, ainda mais em uma perspectiva feminista, a recuperação do tema da voz é um gesto estratégico obrigatório. Não se trata de feminizar a política e muito menos de fazê-la coincidir com a pura voz insistindo na potência eversiva do prazer, mas sim de reconduzir a palavra à sua raiz vocálica, subtraindo-lhe ao jogo perverso da economia binária que, cindindo vocálico e semântico, destina-os aos dois gêneros da espécie humana. Na voz, que é sempre a voz de alguém, na voz essencialmente destinada à palavra e nela ressonante segundo as leis musicais e relacionais do eco, não é a mulher que se faz ouvir, mas sim a unicidade encarnada de quem fala e a convocação, por

esse alguém, de outra voz. A validade antipatriarcal do vocábico comparece já nesse simples reconhecimento que força a politicidade a desviar-se da palavra para a unicidade corpórea e material dos falantes, bem como para a sua recíproca invocação. Apenas prescindindo-se da pluralidade sonora das vozes, pode-se imaginar, de fato, uma política da palavra que continua a conjugar-se com sujeitos gerais como homem e indivíduo. (CAVARERO, 2011, p.240)

REFERÊNCIAS

ANZIEU, Didier (org). **Psicanálise e linguagem: do corpo à fala**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BIAGINI, Mario. **Encontro na Universidade de Roma “La Sapienza” ou Sobre o Cultivo das Cebolas R. bras. est. pres.**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 287-332, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca> (acesso em 10 de janeiro de 2019)

CAVARERO, Adriana. **Vozes plurais: filosofia da expressão vocal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DOLAR, Mladen. **Voice and nothing more**. Cambridge, MA, USA: MIT Press, 2006.

DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos: introdução a uma filosofia do teatro**. São Paulo: Editora Sesc, 2016.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

GROTOWSKI, Jerzy. **O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969**. São Paulo: Editora Perspectiva: Edições SESC SP; Pondetera, IT: Fondazione Pondetera Teatro, 2010.

MILARÉ, Sebastião. **Hierofania: o teatro segundo Antunes Filho**. São Paulo: Editora Sesc, 2010.

STOROLLI, Wania. **Movimento e respiração: a prática da respiração vivenciada de Ilse Middendorf no ensino do canto**, 2004. Dissertação de mestrado na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2004.

VARGENS, Meran. *A voz articulada pelo coração*. São Paulo: Editora Perspectiva: Salvador; BA: PPGAC/UPBA, 2013.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

A TRADIÇÃO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA DA CENA LÚDICA RUSSA – DIÁLOGOS COM O SISTEMA

Data de aceite: 08/09/2020

Data de submissão: 02/06/2020

Viviane Costa Dias

Programa de Pós- Graduação em Artes
Cênicas da ECA-USP.

São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/2531960514452872>

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001.

RESUMO: Este artigo sintetiza parte de minha investigação sobre o teatro lúdico russo, uma abordagem pedagógica e cênica sistematizada especialmente no final do século XX e que pode ser uma potente contribuição para a formação do ator brasileiro. Apresento relações que permitem que ele seja pensado, parcialmente, como um desdobramento do Sistema de Stanislávski, em especial em suas relações com a literatura e a perspectiva da relação ator-personagem.

PALAVRAS-CHAVE: Cena lúdica russa, Anatoli Vassiliev, Mikhail Butkevich, Sistema, Stanislávski.

THE ARTISTIC-PEDAGOGICAL TRADITION OF THE RUSSIAN LUDIC SCENE

ABSTRACT: This article summarizes part of my investigation on Russian Ludic Theatre, a pedagogical and scenic approach

systematized specially in the late twentieth century which can be a potent contribution for the Brazilian actor pedagogy. I present relations that allow it to be thought, partially, as an unfolding of the Stanislavsky's System, specially in its dialogues with literature and in the perspective of the relationship actor-character.

KEYWORDS: Russian ludic scene, Anatoly Vassiliev, Mikhail Butkevich, System, Stanislavsky.

INTRODUÇÃO

É possível que o teatro lúdico russo, desenvolvido por diretores pedagogos herdeiros de Stanislávski, forneça ricas enzimas e teça fecundos diálogos com a formação do ator brasileiro? Apresento neste artigo uma breve síntese de minha pesquisa teórica e prática que investiga uma abordagem pedagógica para o artista de teatro sistematizada, nos últimos vinte anos do século passado, inicialmente por Mikhail Butkevitch (1926- 1995) e Anatoli Vassiliev (1942-), ambos discípulos de Maria O. Knebel (1898- 1985), com as particularidades inerentes a cada um dos artistas. Propõe que a cena lúdica possa ser vista como um diálogo complexo com o trabalho de diretores e ideias-chaves no teatro russo ao longo de todo século XX, especialmente alimentado pela síntese do Sistema que se observa no trabalho final de Stanislávski e seus

colaboradores nos três últimos anos de sua vida, no período do Último Estúdio, ou o Estúdio de Ópera e Arte Dramática. Se constrói ainda a partir da análise de minhas experiências diretas com o assunto, por meio de vivências com professores-pedagogos como Jurij Alschitz (1947 -) e o próprio Anatoli Vassiliev, desde 2011, bem como da investigação na sala de aula que venho realizando em minha prática artístico-pedagógica. A abordagem da cena lúdica traz ao primeiro plano do fenômeno teatral a realidade da cena, ou o jogo com as convenções teatrais, imprimindo novos impulsos e deslocamentos para as noções de conflito, diálogo e abrindo um grande repertório de relações com o texto a partir de ricas análises conceituais, ao invés das análises situacionais, da cena psicológica.

Propondo-se a cena lúdica como um desdobramento potencial do Sistema de Stanislávski, destacamos como tributos do sistema nesta cena: 1- a criação de um modelo estético tanto prático como teórico; 2- a importância da *experiência* (*perezhivanie*) no trabalho do ator e no desenvolvimento do aluno; 3- a elaboração de um conjunto de técnicas transmissíveis através de exercícios; 4- a elaboração de uma abordagem teórico-prática sobre as relações entre ator e personagem; 5- os fecundos diálogos entre texto e cena abertos pelo sistema. As análises de texto, nesta escola, apresentam paralelos com o formalismo russo (CARNICKE, 2003) em que forma e conteúdo não são separáveis: um trabalho artístico é um sistema de signos autossuficiente, e o que percebemos como conteúdo é o resultado da estrutura artística. Palavras, estilo, imagens e ritmo do texto revelam caminhos para sua encenação.

Anatoli Vassiliev (1999) para falar sobre a cena lúdica russa, já parte de uma conversa com o Sistema de Stanislávski e utiliza dois pontos importantes do jogo dramático: um que concerne ao início do texto e da situação – o evento original – e um que concerne ao seu fim – o evento principal. O ator, na estrutura psicológica, estaria imerso dentro de uma espécie de bolha, de onde ele se relaciona com o mundo, como um escravo de determinada situação. No sistema lúdico, propõe um deslocamento entre este ator e a situação em que vive, de forma que o mesmo é capaz de observar a situação como fora dela e exercer até mesmo uma influência sobre a obra, como um verdadeiro autor. O jogo de posições entre persona e personagem, na relação do ator com o papel, é fonte de energia e possibilita a ação cênica. Se Stanislávski define ainda a ação como elemento impulsionador do teatro, Vassiliev, que concorda com ele, desloca, porém, esta ação do interior do ator para fora dele, permitindo uma relação que chama de mais “objetiva” com emoções e imagens. E se foca na palavra em cena, na ação verbal.

Vassiliev destaca que para o ator, a passagem do sistema psicológico, - em que muito do imaginário sobre atuação é construído (bem como dos clichês) - para o sistema lúdico, é de uma extrema complexidade. O artista ou estudante de teatro, inserido na cultura contemporânea, muitas vezes tem poucos elementos para trabalhar num teatro não centrado no indivíduo, ou com pontos de vista apenas subjetivos, e especialmente dialogar com um teatro que comporta uma profunda crítica ao modelo antropoceno da

cultura europeia, espalhado pelo mundo inteiro, em que o homem é considerado a medida de todas as coisas. Então, uma educação especial do artista de teatro é fundamental para podermos pensar nesta cena lúdica e Platão e seus tratados filosóficos são importantes materiais para o ensino desta abordagem cênica. Para Vassiliev, o trabalho teatral pode transformar a consciência do ator, o teatro pode ser um ato de conhecimento para o artista da cena (LUPO, 2007) e a prática pedagógica, capaz de estimular o desenvolvimento de um artista com outros repertórios para além da cena psicológica, é extremamente importante em sua trajetória. A “verdade” buscada pelo ator seria inerente ao texto literário com o qual ele se relaciona, e a arte em si mesma seria este espaço simbólico e abstrato a que o ator pode acessar em sua prática. O ator é criador, mas não a própria criação, já que esta existiria independente do homem, apenas revelada por ele. E o público seria, neste teatro, testemunha de uma descoberta e de um conhecimento aberto através de atores na prática teatral.

Já Butkevich (2002), em suas anotações realizadas durante toda a vida e publicadas em obra póstuma, ao pensar a cena lúdica, ressalta a ideia de jogo, que fornece ao ator o impulso para a ação e a competitividade, com seu tempo e espaço metafísico, em que as regras são, paradoxalmente, quanto mais estritas e numerosas, aquilo que confere maior liberdade ao ator. Sua prática, como professor de filologia em Moscou, é importante antecedente para compreendermos a base para as inventivas análises em que ideias geradoras do formalismo russo se mesclam ao vocabulário de Stanislávski, inspirando possibilidades inúmeras de relações com o texto e conferindo dinamismo, provocações múltiplas aos atores e relações em inúmeras linhas (sociais, psicológicas, filosóficas, econômicas, políticas, etc) entre os jogadores de uma cena.

Cabe ainda dizer que os Sistemas Lúdicos, quando se pensa no texto, são os primeiros sistemas, fundadores e anteriores aos dramáticos ou psicológicos. Concluo que a descoberta dos diretores-pedagogos russos talvez consista em experimentar e sistematizar uma abordagem cênica para o trabalho de atores e diretores a partir das estruturas lúdicas, em que o texto teatral e seu universo constelado é extremamente importante, inspirados pelo Sistema de Stanislávski, especialmente as sínteses realizadas por ele e seus colaboradores entre os anos de 1935 e 1938, no Último Estúdio, com a elaboração do Método dos Études. E que a cena lúdica pode ser considerada, por todo o intrincado relacionamento de suas ideias geradoras, como um sistema em si.

Na minha prática artístico-pedagógica dos últimos anos, especialmente no Teatro Estelar ou com estudantes da Universidade de São Paulo (graduação em Artes Cênicas, no ano de 2018) percebi como enzimas desta cena puderam desenvolver jovens atores em suas relações com a palavra, o texto e estimular uma autonomia criativa que permitiu diálogos ricos com o material textual e seu universo de referências. Conclui-se que as ideias geradoras e princípios éticos e estéticos da cena lúdica podem ser uma significativa contribuição à formação do artista brasileiro.

REFERÊNCIAS

BUTKEVICH, Mikael, ГИТИС, vol 1. Moscou: Gits, 2002.

CARNICKE, Sharon M. **Stanislavski in Focus**. Amsterdam, Harwood Academic Publishers, 1998.

LUPO, Stéphanie. Anatoli Vassiliev, la recherché d´ un théâtre spirituel. La Revuee russe (2007), 29 p. 115-124 – acesso online 1-02-2019. https://www.persee.fr/doc/russe_1161-0557_2007_num_29_1_2308.

VASSILIEV, Anatoly. **Sept ou Huit Leçons de Théâtre**. Paris: P.O.L, 1999.

CAPÍTULO 12

ATRAVESSAR MEDIAÇÃO EM/SOBRE POÉTICAS DA CENA NO CARIRI CEARENSE

Data de aceite: 08/09/2020

Suzana Carneiro de Souza

Centro Universitário SENAC – EAD
Crato - Ceará

<http://lattes.cnpq.br/6907082737662498>

Paulo Andrezio Sousa e Silva

Universidade Regional do Cariri - URCA
Crato - Ceará

<http://lattes.cnpq.br/7046867846250348>

Gabriel Ângelo de Luna Silva

Laboratório de Encenação Performativa
Juazeiro do Norte - Ceará

<http://lattes.cnpq.br/6010478387077769>

RESUMO: Essa escrita trata-se de um relato de experiência sobre ações desenvolvidas durante os anos de 2018 e 2019 no campo da Mediação Cultural nas linguagens das Artes Cênicas e Manifestações de Patrimônio e Memória. As abordagens transcritas, bem como as narrativas em fotografias e em vídeo partiram de questionamentos de três produtores culturais atravessados pela tríade saber/prática/criação. Desse modo, apontaremos uma metodologia imbricada na experiência/ação do ser Artista/Professor/Pesquisador destacando a importância da construção de sentido e presença a partir da experiência; dos registros coletados e suas possíveis ramificações dentro do campo da Mediação Cultural; além do exercício de escuta sobre o território que as atividades foram desenvolvidas, entendendo que todos esses pontos colaboram como potentes

ferramentas de composição de programação cultural que venham a ser COM o outro, e não PARA o outro. O estudo se configura como uma pesquisa cíclica e em continuidade, pois tenciona a produção cultural como vetor de diálogo entre a obra e os sujeitos que a recepciona, na mesma medida que se insere nas discussões contemporâneas sobre o papel da Arte na constituição do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação teatral, Experiência, Espectadores, Registros, Indicadores.

ABSTRACT: This writing is an experience report on actions developed during the years 2018 and 2019 in the field of Cultural Mediation in the languages of the Performing Arts and Manifestations of Heritage and Memory. The transcribed approaches, as well as the narratives in photographs and video, came from questions from three cultural producers crossed by the triad knowledge / practice / creation. In this way, we will point out a methodology imbricated in the experience / action of being an Artist / Teacher / Researcher highlighting the importance of building meaning and presence from experience; the records collected and their possible ramifications within the field of Cultural Mediation; in addition to listening to the territory in which the activities were carried out, understanding that all these points collaborate as powerful cultural programming composition tools that may be WITH the other, and not FOR the other. The study is configured as a cyclic and continuous research, as it intends cultural production as

a vector of dialogue between the work and the subjects who receive it, to the same extent that it is inserted in contemporary discussions about the role of Art in the constitution of the individual.

KEYWORDS: Theatrical mediation, Experience, Spectators, Records, Indicators.

COMO TECER UMA CIDADE DE ESPECTADORES?

Na sociedade contemporânea o individualismo parece ter roubado a cena que o espectador protagonizava, uma parcela significativa das produções nas Artes Cênicas é produzida para o público, mas ignoram sua presença. Pensando nessa problemática DESGRANGES (2003) nos sugere uma pedagogia para o espectador, justificada pela necessidade de que o outro se presentifique dentro do acontecimento artístico, através da experiência, segundo ele essa presença seria efetivada pela capacidade de elaborar os signos trazidos à cena, quando o espectador dá respostas às proposições imagéticas, à medida que consegue formular um juízo próprio dos sentidos.

Em diálogo com essa perspectiva e dispostos a desenvolver um trabalho no qual a tríade professor/artista/pesquisador estivesse em consonância, o estudo dedica-se a processos de mediação cultural voltados para as Artes Cênicas e Grupos de Patrimônio e Memória, aplicados entre os anos de 2018 e 2019. Seu desenvolvimento é gerado a partir da experiência como Técnica de Cultura no Serviço Social do Comércio - Sesc/CE, Unidade Crato, em conjunto com o programa de estágio (Estágio em Teatro) da referida instituição.

Partimos dos seguintes questionamentos: os trabalhos na área de produção cultural podem ser vetores, propondo diferentes formatos de diálogos entre a obra e os sujeitos que a recebe? Estamos atentos às prerrogativas da audiência cênica, sem necessariamente definirmos quem é “condutor” e quem é “passageiro” na relação artista/espectador? Ações culturais em continuidade asseguram a tessitura, em longo prazo, de uma cidade de espectadores? Não para respondermos essas indagações, mas para estarmos envolvidos no espaço de pensamento/ação existente entre elas, visamos expor como relato de experiência o desenvolvimento da atividade: Programa de Mediação Cultural Continuada, referenciado dentro do Projeto Arte Encena - Sesc/CE.

As atividades tiveram como proposta central o desenvolvimento de ações em mediação teatral no contexto de escolas públicas, uma vez que levamos em consideração o sucateamento do ensino de artes nesses territórios, é importante ressaltar que está constatação se dá a partir de estudos desenvolvidos dentro do Centro de Artes - URCA, na obra @ profess@r de Artes no Triângulo Crajubar (2016). As vivências foram programadas para acontecer durante todo o ano de 2019, nas respectivas escolas: Polivalente (EEMTI Gov. Adauto Bezerra), Liceu (EEMTI Prefeito Raimundo Coelho Bezerra de Farias), EEMTI Teodorico Teles de Quental e Colégio Municipal Pedro Felício Cavalcante, atendendo as

seguintes etapas: planejamento, curadoria, criação de educativos, articulação com as escolas, oficinas, apresentações artísticas.

Para isso, alinhamos algumas apresentações e oficinas, promovendo a troca com os espectadores de forma efetiva e continuada, na perspectiva que, em longo prazo, pudéssemos gerar dados concretos sobre a assiduidade de espectadores espontâneos nas programações da instituição. Contudo mais que quantidade nos interessa entender e mapear esse *modus operandi* da instituição à medida que a prática é desenvolvida.



Fotografias: Suzana Carneiro, 2018.

Como o título da investigação sugere, não se pretende uma formação de espectadores, mas a tessitura de redes através da escuta ativa, tendo a escola pública como ponto de partida e o campo expandido nas artes do espetáculo - agentes e produtores de cultura, grupos teatrais e suas sedes, terreiros de Grupos de Tradição, localidades de patrimônio e memória - como ponto de encontro, nessa travessia nos interessa a experiência que ambos podem gerar a partir de tal conexão.

Nesse sentido como tecer uma cidade de espectadores? Como criar possibilidades de encontros entre o que acontece em/com Arte e Cultura na cidade/país/mundo e a comunidade? Entendendo essa última através das proposições de RANCIÈRE (2012), quando o autor pontua que a emancipação do espectador inicia a partir do momento que começamos a questionar estruturas de dominação e sujeição, tencionando polaridades como coletivo/individual, olhar/passividade, posse de si e alienação. Através dessa reflexão encontramos algumas razões nesse fazer: quando se tem profissionais ligados a suas respectivas linguagens e áreas de atuação no setor; quando o papel social da instituição descentraliza suas ações dentro de diversos territórios que a circunda, atuando como colaborador e provocador de encontros; quando as propostas para as audiências, ou seja, os processos curatoriais têm um caráter educativo-cultural e nesse contexto uma manutenção de ações sistêmicas e com continuidade.

Esses conjuntos de pontos corroboram para uma metodologia, que usa a semelhança de objetos lançados em um lago, gerando círculos concêntricos que são ampliados de

dentro para fora, ou seja, as ações culturais em mediação teatral leva em consideração o contexto da cidade nas esferas de Grupos artísticos locais e/ou regionais em primeira instância, para depois apresentar o panorama nacional e mundial das artes. A cultura, patrimônio e memória, também são referenciados como lugares possíveis de experiência, sejam com o Mestre de Cultura na escola ou a escola dentro dos Terreiros dos Mestres.

Outra proposição de programação que nos interessa é contribuir com uma programação que seja produzida COM a comunidade e não PARA a comunidade, revisando práticas e investindo em metodologias as quais figuras centrais como produtor cultural (Técnico de Cultura), professor, mediador e o próprio artista sejam dissolvidos junto ao espectador, para relações onde o ponto de partida seja o encontro com a obra, por esse posicionamento cada qual faz sua própria tradução dos acontecimentos cênicos, reconhecendo o saber em ação seja pelo ver, fazer, falar ou programar, para a pesquisa esses são os verbos da experiência.

DOCUMENTOS DE PROCESSOS: COMO REGISTRAR AS IMATERIALIDADES NA MEDIAÇÃO TEATRAL?

Neste ponto falemos sobre uma experiência metodológica a partir do Projeto Arte Encena, com a ação Programa de Mediação Cultural Continuada. Esta ação aconteceu em duas etapas, divididas entre oficinas de iniciação teatral e apresentações artísticas. A primeira, em virtude de nossas buscas enquanto Artistas-Professores-Pesquisadores formados e formando pela Universidade Regional do Cariri/URCA e Produtores Culturais, nos questionamos: qual/is o/s motivo/s levou/am ao esvaziamento das programações artístico-culturais, especialmente o teatro? Deste modo, pensamos em construir esses primeiros contatos com os espectadores da rede pública de ensino em um formato de oficina, com a finalidade de trazer elementos do espetáculo e seu eixo temático – não falando diretamente do espetáculo, mas mediando o universo que percorre a obra e seus possíveis desdobramentos, jogos teatrais, leituras de dramáticas e jogos de estímulos sensoriais.

A segunda etapa foi a organização da estrutura da escola para receber ao espetáculo, ou o deslocamento dos estudantes até ao Teatro Adalberto Vamozi localizado na Unidade Crato do SESC, para assim, propomos uma aproximação direta com a obra artística iniciada nas oficinas. Pela logística, nem todos os estudantes-espectadores participaram das vivências, pois dentro de nossos planejamentos a ideia era que estes estudantes participantes das oficinas pudessem após assistirem a obra, construir um momento de diálogo com os outros estudantes-espectadores. Na maioria das vezes, o número de participação na conversa/debate pós-apresentação era bem maior dos estudantes que estiveram na mediação-oficina, o que nos faz perceber que há possibilidades dentro da Mediação para uma formação crítica-reflexiva neste diálogo com os espectadores que nunca foram, assistiram, ou entraram em um Teatro. Onde estão e quem são estas pessoas?



Fotografias: Paulo Andrezio, 2019.

Essas ações são referenciadas nas obras *A Pedagogia do Espectador* de Flávio Desgranges (2003), a partir de sua fala sobre formação de público – aumentando apenas o número de pessoas que vão ao teatro –, e de espectadores – na preocupação de proporcioná-los um contato com a linguagem teatral para que a experiência se torne mais ampla –, o que tem nos despertado grandes identificações pelo segundo apontamento.

Por meio de estudos antecedentes a escrita deste texto, da obra *O Espectador Emancipado* de Jacques Rancière (2012), que pontua a autonomia dos espectadores, de maneira intelectual, observadora, comparativa, interpretada e selecionada, aproximando na maioria das vezes de suas próprias realidades, pessoalizando a obra a partir de suas experiências de vida. Estes autores auxiliam não apenas na construção impalpável, mas a compreender alguns mecanismos que englobam e atinge diretamente a mediação, os espectadores e possíveis experiências.

Feito todo esse estudo histórico-metodológico sobre espectadores e experiências, percebemos caminhos que poderiam estar potencializando a ação desenvolvida, abrindo então um novo olhar para este programa, os registros: fotografias, gravações de áudios, relatos em vídeos e entrevistas com estudantes participantes da oficina ou com estudantes-espectadores de outras turmas das escolas, assim como com os professores e artistas convidados que participaram das ações.

Os registros se tornaram importantes não apenas pelo ato de registrar, mas com ele conseguimos enxergar uma profundidade de sentimentos, emoções, trocas de afetos e de conhecimento. Resolvemos então, que ao final de cada mês, faríamos a construção de um teaser referente à ação supracitada. Com esse material pretendemos construir uma plataforma documental, tendo como finalidade, um vínculo a longo prazo com a comunidade escolar. Com a construção destes pequenos teasers, pensamos na possibilidade da elaboração de um maior, ainda que curto, mas agora em um formato geral, a ser feito semestralmente, que conecte todos os registros das ações entre as duas escolas

e percorra tanto as oficinas, quanto as apresentações dos espetáculos, entrevistas e falas gravadas no decorrer das ações.

Ao concluir as etapas da construção mensal e semestral, continuamos o procedimento com as escolas no semestre seguinte, porém com outra perspectiva, visualizando a construção de um educativo com o material artístico e de ensino, abordagens metodológicas usadas durante as oficinas, buscando ampliar a experiência. Como a busca para construção e alimentação de uma plataforma que seria composta por fotos, áudios, vídeos e entrevistas feitas antes e depois do período do projeto.



Vídeo 1: Programa de Mediação Cultural Continuada, 2019.

Obs.: Aponte a câmera do seu celular para o código do QR code para ter acesso ao vídeo

A partir da captação destes registros, percebemos como tem sido potente a integração entre estes dois eixos: educação e cultura, assim como a abertura que os estudantes têm tido para além do outro, especialmente com si mesmo. Assim, o programa levou seis espetáculos para quatro escolas – duas em cada semestre do ano – tendo a duração de quatro meses em cada uma. As escolas parceiras no primeiro semestre de 2019 foram Polivalente (EEFM Gov. Aduino Bezerra) e Liceu (EEFM Prefeito Raimundo Coelho Bezerra de Farias), já no segundo foram EEMTI Teodorico Teles de Quental e Colégio Municipal Pedro Felício Cavalcante.

Os espetáculos que participaram do projeto conosco foram: Trançados de Memória de uma Atriz Brincante com a artista Flávia Gaudêncio; Pela Noite do Coletivo Escoamento; Se Dice de Mi com o grupo Laguz Circo; Pelos Prados com o grupo Oitão Cênico; Em Casa de Ferreiro o Espeto é de Ferro com o artista Edceu Barboza; Xulé A La Carte com a Cia Arlequim; divididos entre março a novembro do ano de 2019.



Fotografia: Suzana Carneiro, 2019.

A Plataforma Documental era o nosso grande desejo, para que assim fosse possível uma mobilização da comunidade escolar e seu entorno, compreendendo que em sua rede, estariam conectados: escola e comunidade. O que possibilitaria além do material de divulgação desta ação em específico, um compartilhamento de programações artístico-culturais promovidas pela própria escola. Por questões outras, como finalização de contratos dos envolvidos neste projeto, e questões particulares de cada escola, não foi possível a construção da Plataforma e continuidade do programa.

Como um encontro de finalização das oficinas, pensamos em um momento com cada turma que resultaria em um “encontro para conversar”, ou seja, um lugar de compartilhamento das experiências, identificações com as oficinas, espetáculos assistidos, o que reverberou dentro de suas individualidades. Quando realizamos esse momento foi de imensa relevância para nós e para os participantes, primeiro porque cada um conseguiu se expressar de maneiras diversas: escritas, desenhos, afetos, cuidado e abertura no compartilhar. Segundo, por toda essa experiência ter sido para alguns deles um despertar para a importância que a arte tem em nosso meio, especialmente quando falamos de temática sociais, políticas e de si.

O QUE OS INDICADORES SUGEREM NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E RECEPÇÃO ARTÍSTICA?

Nesta parte da escrita refletiremos sobre a elaboração de mecanismos/ferramentas de interpretação e geração de indicadores, que possibilitaram perceber os impactos das ações em mediação, nas escolas da rede pública de ensino do Crato-CE, já citadas acima. Estes indicadores foram produzidos a partir de informações coletadas no Programa de

Mediação Cultural Continuada, referenciado no Projeto Arte Encena e desenvolvido dentro do programa Cultura, na Unidade SESC do Crato-CE. É um conjunto de ações embasadas na idéia de experiência (LARROSA, 2011) em Artes Cênicas, como um acontecimento que perpassa os mediadores, os estudantes, professores/as estabelecendo assim uma rede de afetos.

Levando em consideração que indicadores são dados utilizados para avaliar desempenho e resultados, a partir de estatísticas (TORRES; FERREIRA; DINI, 2003) e que estes dados são responsáveis por contabilizar desempenhos, metas em desenvolvimento, ou dimensionar índices sociais, econômicos, entre outros. É algo inerente a rotina de empresas, principalmente por auxiliar em processos avaliativos tanto no quesito quantitativo como qualitativo. No Serviço Social do Comércio – Sesc/CE é algo presente também na rotina de trabalho, haja vista, a geração de indicadores de público e nas produções (espetáculos, exposições, filmes, etc.). É possível observar tal pensamento no livro “Indicadores Sociais”:

Em tese, a utilização de informações e resultados estatísticos, tanto na definição de metas como na priorização e direcionamento das intervenções, possibilitariam mais rapidez e eficiência ao gestor público para atingir seus diferentes objetivos. (TORRES, FERREIRA, DINI, 2003, p. 80)

Para gerarmos os indicadores no Programa de Mediação Cultural Continuada, foi necessária a criação de ferramentas que possibilitaram a coleta de informações. Construímos três, que foram preenchidas por os estudantes atendidos em três momentos diferentes da ação: Ficha Cadastral (no primeiro encontro), Carta de Avaliação (no último encontro, após quatro meses), e Ingressos (após finalização e como caráter de continuidade do projeto). Esses três instrumentos geraram indicadores diferentes, sendo o primeiro e o terceiro responsáveis por gerarem dados quantitativos e, logo, está associado a informações mais numéricas. A segunda parte de uma perspectiva mais qualitativa, ou seja, notar pela ótica dos estudantes uma avaliação sensível ou poética da experiência.

Na Ficha Cadastral o objetivo foi entender o perfil dos nossos estudantes através de informações básicas (faixa etária, hábitos de frequentar/assistir teatro, dança e circo; participação em aulas e oficinas; hábito de leitura; preferências de músicas; frequência em serviços oferecidos pelo SESC).

Nesta primeira sondagem pudemos notar que muitos dos alunos/as não frequentavam de forma assídua equipamentos de cultura, e isso inclui o SESC. No Polivalente, por exemplo, trabalhamos com 17 estudantes (12 alunas e 5 alunos), destes apenas sete haviam frequentado equipamentos culturais, sendo que somente 03 conheciam o teatro Adalberto Vamozi, do SESC/Ce. Por que poucos estudantes estão frequentando apresentações artísticas? Isso pode estar relacionada ao não conhecimento destes espaços, ou de como uma experiência estética pode ser alargadora?

Passados os quatro meses, nossos corpos já haviam passado pelas oficinas de sensibilização estética e espetáculos artísticos. Foi quando surgiu a necessidade de compreendermos o que ficou/reverberou? Foi a partir deste questionamento que passamos a pensar a segunda ferramenta, como maneira mais subjetiva de observar a experiência que cada aluno passou, mesmo que de uma forma mínima. A carta possibilitou isso, pois diferentemente da Ficha Cadastral, o/a estudante conseguia relatar ludicamente por meio de desenhos, poemas e redações, como as vivências perpassou seus corpos. A carta fez surgir um momento de reflexão e rememoração do trajeto vivido, observado nos registros. Deparamos-nos com a representação do ônibus, em analogia a ida dos estudantes ao SESC; notamos também em demasia, desenhos que faziam referência ao espetáculo “Pela Noite”, do Coletivo Escoamento, talvez por afinidades as questões do trabalho (gênero, solidão, amor).

O mais importante nestes registros era perceber a experiência perceptiva e individual de cada um, observando o ato criativo, buscando emergir nos estudantes um ser poético de imaginação ativa (CERVETTO; LÓPEZ, 2018, p. 44).



Fotografia: Paulo Andrezio, 2019.

As cartas finalizam o primeiro ciclo de ações em mediação cultural nas instituições, mas não significa o fim do programa. Pensando em Ações Continuadas, passamos a observar os indicadores e utilizá-los como maneira de planejar estratégias que aproximassem os estudantes da Instituição SESC. Foi quando notamos que, antes da mediação, no momento do preenchimento das Fichas de Cadastro, existia por parte dos alunos, desconhecimento das instituições de cultura presentes na região do Cariri.

A partir deste contexto, passamos a ir às escolas e compartilhar todos os eventos que por ventura aconteciam na instituição. Esse compartilhamento da programação envolvia: 1)

Distribuição de cartazes mensais; 2) Distribuição de ingressos e 3) criação de grupos em mídias sociais para aproximar a programação em Teatro, Dança e Circo dos/as mesmas.

No período, notamos a aproximação dos/as estudantes ao Sesc/CE, e isto possibilitou um novo indicador: quantos estudantes, participantes do Programa de Mediação Cultural Continuada, retornam espontaneamente ao SESC Crato? Não podemos deixar de considerar a importância das ações em mediação, pois são nas oficinas de sensibilização estética que a experiência com as diversas formas de fazer/vivenciar teatro são evocadas. Os indicadores surgem neste programa por ajudar na criação de estratégias, por aproximar os mediadores da realidade dos estudantes, e para comprovar quantitativamente e qualitativamente a importância de programas culturais voltadas à formação e recepção de espectadores.

Deste modo, e mediante dados coletados, e ainda em processo de análise, reforça a importância de Gestores/as Culturais, Produtores/as, Artistas e Arte-Educadores/as potencializarem suas ações culturais considerando o campo da mediação cultural. Acreditamos na capacidades desta, de potencializar a percepção estética individual e do poder multiplicador e reverberante que a mediação em artes é capaz de gerar.

CONSIDERAÇÕES

Conforme apresentado é possível notar que essa narrativa não é capaz de findar-se na publicação desse texto, quando se pretende perceber a nível gestacional como se constrói uma cidade de espectadores. Essa tessitura envolve tramas complexas que durante esses dois anos de percurso nos conduziram para o que aqui por hora reverbera. O estudo se dá de forma cíclica e continuada, e reforça nosso entendimento sobre processos os quais a comunidade como um todo precisa está inserida, a partir das diversas possibilidades de saberes e fazeres. Pontuamos uma metodologia imbricada na experiência/ação do ser Artista/Professor/Pesquisador destacando a importância da construção de sentido e presença a partir da experiência; dos registros coletados e suas possíveis ramificações dentro do campo da Mediação Cultural; além do exercício de escuta sobre o território que as atividades foram desenvolvidas, entendendo que todos esses pontos colaboram como potentes ferramentas de composição de programação cultural que venham a ser COM o outro, e não PARA o outro.

A contemporaneidade anseia por práticas no campo da Arte-Educação que investigue metodologias as quais as linhas fronteiriças sejam dissolvidas, que figuras como produtor cultural (Técnico de Cultura), professor, mediador, artista sejam sujeitos atuantes, na construção de relações onde o ponto de partida seja o encontro com a obra, por esse posicionamento cada qual faz sua própria tradução dos acontecimentos cênicos, reconhecendo o saber em ação seja pelo ver, fazer, falar ou programar, para a pesquisa esses são os verbos da experiência.

REFERÊNCIAS

CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. Agite Antes de Usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições Sesc, 2018.

Colunista Portal – Educação. Trabalhando com Relatórios Qualitativos e Quantitativos. Disponível em << <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/administracao/trabalhando-com-relatorios-qualitativos-e-quantitativos/37734> >>. Acessado em 20/08/2019, às 17:47.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. @ professor@ de Artes no Triângulo Crajubar. Recife: Imprima 2016.

DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2003.

Diferença entre indicadores quantitativos e qualitativos. Agência Mestre, 2017. Disponível em: <<<https://www.agenciamestre.com/marketing-digital/indicadores-quantitativos-e-qualitativos/>>>. Acessado em 20/08/2019, às 17:45.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas Sobre a Experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

RANCIÉRE, Jacques. O espectador emancipado. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SESC. Departamento Nacional. Política Cultural. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015.

TORRES, Haroldo da Gamea; FERREIRA, Maria Paula; DINI, Nádía Pinheiro. Indicadores Sociais: por que construir novos indicadores como o IPRS?. São Paulo em Perspectiva, v. 17, n. 3-4, p. 80-90, 2003.

ARTES: PROPOSTAS, ACESSOS E INTERSECÇÕES PARA O SÉCULO XXI

Data de aceite: 08/09/2020

Adriana Gomes de Oliveira

Instituto de Artes e Design – UFJF
Juiz de Fora – MG

<http://lattes.cnpq.br/6535951731540200>

RESUMO: O texto apresenta as traduções intersemióticas como mecanismos operacionais importantes para o desdobramento dos processos criativos dos indivíduos ligados às redes de criação. A criação na interseção entre dois ou mais meios (linguagens) se desdobra também para diferentes áreas do conhecimento, como arte-ciência, de modo que ontologias possam ser elaboradas e compreendidas, por professores e alunos, assim como epistemologias possam ser pensadas para darem conta deste contexto. Acrescido a isto, apresenta-se a performance *Corpo-de-Nós®*, e seu respectivo vídeo de divulgação, como exemplo de elaborações conceituais da autora acerca da realidade complexa que vivemos, na interação com as mídias e suas respectivas tecnologias. Por fim, abordamos como nossos modos de ser e viver estão completamente atrelados à noção de Criatividade, e ao fazer-ensinar-aprender-consumir arte, possibilitando estratégias que abarquem nossas auto-sustentabilidades, assim como a sustentabilidade do planeta, no ensino da arte do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Traduções intersemióticas, intermídia, interseções arte- ciência, membranas, corpo biociberenergético.

ARTS: PROPOSALS AND ACCESS AND INTERSECTIONS FOR THE 21ST CENTURY

ABSTRACT: The text presents intersemiotic translations as important operational mechanisms for the unfolding of the creative processes of individuals linked to the creation networks. The creation at the intersection between two or more media (languages) also unfolds for different areas of knowledge, such as art-science, so that ontologies can be elaborated and understood, by teachers and students, as well as epistemologies can be thought to account for this context. In addition, the performance *Corpo-de-Nós®*, and its respective dissemination video, is presented as an example of the author's conceptual elaborations about the complex reality we live in, in the interaction with the media and their respective technologies. Finally, we approach how our ways of being and living are completely linked to the notion of Creativity, and in doing-teaching-learning-consuming art, enabling strategies that encompass our self-sustainability, as well as the planet's sustainability, in art teaching of the 21st century.

KEYWORDS: Intersemiotic translations, intermedia, intersections art-science, membranes, biociberenergetic body.

11 ATRAVÉS DAS TRADUÇÕES INTERSEMIÓTICAS

O texto aqui apresentado é fruto das minhas reflexões como professora, artista e pesquisadora no campo da intermídia¹, e das intersecções entre arte-tecnologia-ciência.

Para chegar ao ponto em que entendo propostas e acessos a estes conteúdos, relato um pouco da minha trajetória.

Durante meu período de graduação cursei, paralelamente, com muito empenho e esforço, devido às adversidades financeiras familiares, Artes Visuais e Letras, em 2 Universidades Públicas do país.

Fruto deste meu percurso, foi o minha necessidade em transitar entre diferentes áreas do conhecimento, interligando linguagens. Inicialmente meu interesse estava no trânsito entre visual e verbal e iniciei, já em 1994, estudos sobre os processos de tradução intersemiótica, desenvolvidos por Julio Plaza, em seu livro que leva o mesmo nome. Nesse percurso, adentrei nos estudos de semiótica (através das disciplinas de Estética e Poéticas, na Faculdade de Artes, e Linguística, na Faculdade de Letras, onde acabei por não se formar.

Este meu percurso e interesse no entrelaçamento de áreas encaminhou meus estudos e interesses para a arte-tecnologia, inicialmente (através das instalações multimídia interativas - veja: a junção de linguagens), e para as relações entre arte-ciência-tecnologia, ampliando saberes e campos específicos.

Observo que vivemos um momento político-social que pretende segmentar os saberes. Mas sei que, para as pessoas de mente inquieta e investigadoras, quando bem direcionadas e estimuladas, os saberes se interligam, fazendo emergir visões macro sobre o todo, retroalimentando todo o sistema.

Os entrelaçamentos das quatro principais linguagens artísticas (visual, verbal, sonora, corporal) foram sendo maturados na disciplina Integração Crítica das Artes, que ministrei de 2011 a 2019 no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora. A junção de linguagens em propostas intermídia, assim como a passagem de uma linguagem para outra (processo denominado tradução intersemiótica, como citado acima) é o mecanismo operacional que costumo fomentar nos processos criativos de todas as minhas disciplinas, inclusive Fotografia Instrumental e Ateliê de Arte e Novas Tecnologias.

Estas experimentações e processos, no meu ponto de vista, são fundamentais para alimentar os processos criativos individuais dos alunos. As traduções intersemióticas operam como mecanismos operadores de processos criativos. Uma ideia é desdobrada em outra e em outra, ao transpô-la entre as diferentes linguagens, podendo ser desenho, pintura, fotografia, vídeo, performance, instalação etc. Esse exercício colabora também para o entendimento da dinâmica geradora de conteúdos na sociedade e na cultura: mídias.

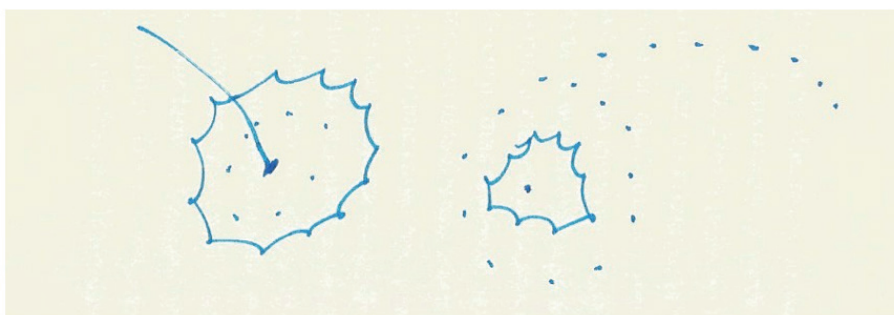
1 Intermídia é um termo cunhado em meados dos anos 1960 por Dick Higgins, um dos fundadores do Grupo Fluxus, para caracterizar o que ele chamava de “obra intermídia”, ou seja, obras de arte que se construía na intersecção de dois ou mais meios.

No caso da disciplina Ateliê de Arte e Novas Tecnologias, estes procedimentos acima citados são muito importantes, uma vez que ajudam no desenrolar de pequenas propostas poéticas, com densidade técnica menos complexa, de maneira que os alunos vão caminhando com seus projetos, até encontrarem condições pessoais (domínios técnicos) e-ou profissionais que colaborem com suas implementações mais complexas; isto significa maturidade no encaminhar das próprias ideias.

Também, considerando-se a importância das experimentações com o corpo na contemporaneidade, através da disciplina Poéticas do Corpo, que iniciei a docência e ministrarei este semestre, tenho experimentado, inicialmente como artista, explorar experimentos com diversas linguagens, trabalhando com as traduções intersemióticas, acrescidas de táticas vivenciais que envolvem o uso do meu corpo, mantendo a percepção aberta e oferecendo afeto-resistência ao que, no meio sócio-cultural, me acolhe ou me oprime. O meu corpo no mundo pode ser desdobrado em diversas ações. Estas ideias, de alguma maneira, exploram propostas que têm o corpo não só como suporte, mas também como processo; daí a rica conexão com os processos de tradução.

Em suma, trabalhar e possibilitar aos alunos o trabalho, com um mecanismo operador que desdobra a criatividade ao inter-relacionar linguagens, com linhas condutoras de ideias (conceitos e-ou soluções poéticas) me parece fundamental para os nossos tempos.

Vide a proposta Corpo-de-Nós®, comentada abaixo. Ela foi originalmente apresentada como performance; virou vídeo; virou texto e reflexão poética sobre o mundo que nos rodeia. Eis a potência criativa da traduções intersemióticas.



2 | INTERSECÇÕES ARTE-CIÊNCIA

Todas as épocas sempre tiveram suas tecnologias (e ciências que as possibilitaram emergir). Artistas são aqueles que captam e, muitas vezes, antecipam - ou participam diretamente - de mudanças sociais importantes. Modificam não só o campo das Artes, mas o meio em que vivem também.

Estas demandas de conexão entre áreas do conhecimento e linguagens artísticas existem no mundo em que vivemos. Sendo assim, este texto se caracteriza como uma lente para compreensão das questões que envolvem não só o fazer/pensar arte, mas também modos de ser e viver.

Estas definições do que é interdisciplinar, o que é multidisciplinar, o que é pluridisciplinar e o que é transdisciplinar, têm várias abordagens mas, aqui para nós, o que é importante salientar é: as áreas do conhecimento se inter-relacionam. Como dito, uma pessoa curiosa conseguirá transitar de uma área para outra (e, de uma linguagem artística para outra), seguindo um fio de pensamento; e devemos incentivar isso em nossos alunos. A separação em disciplinas é algo que foi instaurado para organizar modos de ensino – mas estas precisam ser trabalhadas de maneira integradora. Isto porque: o mundo é complexo e as linguagens artísticas se relacionam, se fundem e hibridizam; são Interartes. Também, o mesmo acontece com diferentes áreas do conhecimento, como Arte e Ciência.

A interação de duas ou mais disciplinas e áreas do conhecimento, que transportam conceitos e paradigmas, umas para as outras, revelam o que Edgar Morin fala em seu livro *Ciência com Consciência: Complexidade é aquilo que é tecido junto* (Morin: 1999).

A autora deste texto mesmo, como dito, sempre se interessou por essa conexão de linguagens artísticas e áreas do conhecimento. Porém, levou muito tempo para criar um arcabouço que lhe possibilitasse transitar com alguma fluidez nestas diferentes áreas. Lembra-se que, desde sempre, para aprender técnicas de linguagens artísticas, das mais diversas, precisava entender de onde vinham essas ferramentas técnicas, quais eram seus contextos de emergência.

Sendo assim, este texto fala também de epistemologias (modos de aquisição de conhecimento) e ontologias (visões conceituais gerais sobre o mundo que nos cerca) adentrando na Complexidade, em conexão com as Artes.

Esse entendimento das teorias da Complexidade, em um momento em que tecnologias artificiais diversas têm entrado em nossas vidas, o que consideramos uma mudança substancial não só para nossas comunicações, mas também para nossos processos adaptativos e evolutivos (falando como espécie), é de suma importância.

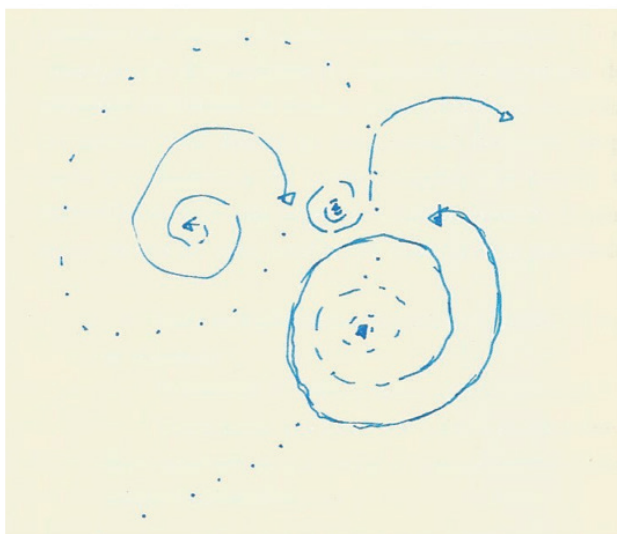
Steven Johnson fala, em seu livro *Emergência*, que colônias de formigas, assim como as cidades, possuem uma espécie de inteligência emergente; a capacidade de guardar e recuperar informação, reconhecer e responder a padrões de comportamento humano. *A web está aprendendo?* Pergunta o autor. Se as cidades podem gerar inteligência emergente (um macrocomportamento provocado por milhões de micromotivos), que forma de nível mais alto está sendo gerada entre os roteadores e os cabos de fibra ótica da Internet?, reflete o autor. (Johnson, 2001: 73-83)

No campo da Complexidade, sabe-se que regras simples podem levar a comportamentos complexos: sistemas com múltiplos agentes interagindo dinamicamente, de diversas formas, seguindo regras locais e não recebendo qualquer instrução de nível

mais alto, podem apresentar algum macrocomportamento. Isto é o que acontece na Web hoje. Múltiplos assistentes inteligentes nos rodeiam, aprendem e oferecem soluções. Eu diria que sim; a Web está aprendendo, mas sequer percebemos, porque é completamente incorporado às nossas vidas cotidianas.

Se a isto acontece com a Web, como poderemos continuar com visões fragmentadas e fragmentárias das Artes, da Ciência, da vida, das sociedades, dos nossos tempos etc?

A computação quântica, que já está em testes em algumas empresas e, em poucos anos estará disponível para as pessoas, mudará tudo; todos os processamentos e modos de comunicação. Isso certamente afetará nossos modos de percebermos e agirmos. Só este último exemplo, dentre os vários outros citados acima, já justifica a relevância destes pensamentos e proposições.



3 | CORPO-DE-NÓS® - ENREDADAS IDEIAS

Corpo-de-Nós® foi uma performance executada no IAD-UFJF. Esta performance se originou do insight, um sonho, de que todos os corpos estão interligados, formando um corpo só.

A maneira encontrada na performance para materializar esta ideia foram cordas que ligavam os corpos através de nós. O nome Corpo-de-Nós® veio da reflexão de um Corpo-Deus (De-Us). Interligando palavras, do português e do inglês, Deus seriam os nós, as relações que estabelecemos com as pessoas, numa perspectiva gnóstica.

Alunos do instituto foram convidados a participar. Vestes pretas, cinzas e brancas foram distribuídas pela escolha pessoal de cada um. A instrução foi: Amarre este pedaço de corda em você e em outras duas pessoas de quem você goste.”

Desta maneira, um corpo fluido foi sendo formado. Tocava-se uma música erudita que tinha a ver com essa ideia de um corpo-Uno.

Assim, a performance foi acontecendo. Os corpos se moviam e, organicamente, a rede começou a adquirir vida. Um corpo coletivo se movimentou pelo instituto, como se fosse um organismo, multicelular, agindo, se movendo em seu habitat.

O dicionário diz que rede é um “Entrelaçamento de fios, cordões, arames, etc., formando uma espécie de tecido de malha com espaçamentos regulares, em quadrados e losangos, relativamente apertados, que se destina a diferentes usos.” (Michaelis online). Corpo-de-Nós® foi uma rede onde a malha era orgânica, não tinha um padrão pré-estabelecido. Um tecido que tecia, e era tecido ao mesmo tempo. Outra significação de rede são os vasos sanguíneos ou linfáticos dos nossos corpos, assim como as fibras musculares e nervos. Um corpo é uma rede que constitui outras redes, maiores que ele, de maneira fractal. Cada parte contém o todo.

Também se pode falar em redes compostas de meios de comunicação, como jornais, revistas, tvs, rádios; além da forma de comunicação mais evidente nos nossos dias: a internet, através da qual trocamos dados e nos comunicamos ao redor do mundo, não importando a localização geográfica em que se está. Essa convergência de mídias atuando junto é um traço do mundo digital.

O filósofo francês Teilhard Chardin usa o termo Noosfera para referir-se ao mundo das ideias, que é formado pelos produtos culturais, pelo espírito, linguagens, teorias e conhecimentos. Noosfera seria o invólucro pensante humano que recobre toda a Terra. O envoltório energético formado por toda a atividade espiritual dos homens: a vasta rede psíquica cuja aparição remonta aos primeiros seres humanos, que cresce com a qualidade de seus pensamentos. (Wikipedia)

Esse invólucro pensante humano que recobre a Terra pode ser pensado como uma membrana, que troca informações com o ambiente. Membranas, para a Biossemiótica, são meios para semióticas interações. São protótipos de semiose, que evoluem entre qualidades (*qualias*) e regras (leis). (Noth, 21-22: 1998)

Neste meu insight, eu percebi que as comunicações passam de corpo a corpo, via signos. Trata-se de um processo dinâmico que forma cadeias de comunicação muito pequenas, via linguagem (lingua-gem). Essa linguagem, para os humanos, não é só a linguagem verbal, e sim também gestual, visual, matemática, intuitiva, etc.

No que concerne às tecnologias, essa comunicação envolve todo tipo de semiose dos corpos com aparatos digitais. Neste nível de observação, não há qualquer separação entre os corpos, formando um tecido, que pode ser chamado de *sígnico*. Existe uma trama, que liga todos os níveis da realidade, envolvendo sistemas biológicos e tecnológicos, coadunando com o conceito de noosfera. No nível mais lógico de observação, essa teia é feita de signos (signo-objeto-interpretante), que torna tudo dinâmico, porque o interpretante (para o filósofo e matemático Charles Sanders Peirce) sempre se abre num novo signo, que

é um interpretante também. Interessantemente, pode-se observar essa dinamicidade das coisas no nível quântico também.

Nesta escala de observação a impressão que se tem é que não há acaso. Trata-se de uma realidade auto-geradora, com uma essência, um núcleo. Este núcleo, também não é uno, é múltiplo; revelando uma realidade fractal e hologramática. Trata-se de um todo descentralizado, com inúmeros comportamentos coletivos emergentes. O que se observa num nível de descrição, se desdobra em outros níveis de descrição.

E se, hipoteticamente, essa rede de corpos revelasse suas comunicações via telepatia, como sugeriu Teilhard Chardin? Se os corpos estão de fato inter-relacionados, a telepatia, a transmissão direta à distância de mensagens, emoções e estados subjetivos para outra pessoa, sem o uso dos canais sensoriais normais, poderia ser possível. Mas, por enquanto, parece que essas manifestações ainda estão restritas aos estudos da paranormalidade; em pessoas que têm outros canais sensórios desenvolvidos. Sentidos não manifestos, ou explorados por todas as pessoas.

Jacob von Uexkull fala em *Umwelt*, como uma membrana invisível que envolve as capacidades perceptivas e motoras de seres vivos. Ela alcança até onde seus órgãos dos sentidos forem capazes de acessar. (Oliveira, 2004:57-60)

No que concerne à comunicação à distância, uma possibilidade já há: o uso de interfaces cada vez mais acopladas ao corpo. Via web, uma série de dispositivos *wearable* tem sido desenvolvidos para experiências sensórias diversas. A área dos vestíveis inteligentes já é uma realidade e a indústria se aprimora para colocá-los no mercado. Outro exemplo são as interfaces cérebro computador, que têm sido desenvolvidas, no campo da medicina, para pessoas com problemas de mobilidade moverem membros robóticos e objetos virtuais.

Na área dos *wearables*, a empresa Cute Circuite criou a Camisa do Abraço (*CuteCircuite's Hug Shirt*), onde sensores incorporados na camisa detectam o calor da pele e a frequência cardíaca do usuário, e então atuadores recriam a sensação de um abraço por estímulos em várias partes do corpo do usuário receptor². (Rogers, Sharp, Preece, apud Oliveira, 50: 2014).

2 A Camisa do Abraço permite que os usuários troquem a sensação física de um abraço à distância. A *Hug Shirt* é um acessório *Bluetooth* para telefones celulares habilitados para Java. Quando um usuário toca sua própria camisa, sensores embutidos no tecido capturam a duração da posição da mão, pressão e abraço do remetente. Usando o *software* especial de execução no telefone, os dados do abraço podem ser enviados para um amigo em qualquer parte do mundo. Quando um amigo recebe uma mensagem de abraço em seu telefone, sua *Hug Shirt* vai começar a vibrar e se aquecer no mesmo lugar onde você tocou em sua camisa. (Seymour apud Oliveira, 50: 2014)



Camisa do Abraço

Um exemplo de interface cérebro-computador no campo das artes é o trabalho de Tânia Fraga, *Caracolomobile*, apresentado na exposição *Emoção Art.ficial 5.0*, do Itaú Cultural, em 2010. Um organismo artificial (uma escultura robô) reage com movimentos (abrindo-se e fechando-se) a partir de expressões do interator, que usa uma interface neural que capta suas emoções.



Caracolomobile

Se pensarmos que essas interfaces podem se tornar membranas, chegaremos em possibilidades comunicativas mais orgânicas e, quem sabe, a comunicação cérebro(s)-cérebro(s) revele esse tal corpo coletivo que aqui se explicitou através de uma proposta artística performática.

Então, a definição de ciborgue³ poderia ser atualizada para um corpo biociberenergético⁴, como defendo aqui?

No campo da música, as peles de origem animal ou artificial que se esticam na boca de tambores para produzir o som são um exemplo de membrana. As vibrações mecânicas são transformadas em vibrações sonoras.

A membrana plasmática é uma película semipermeável que recobre as células de todos os organismos vivos. Esta película contém proteínas que são trocadas com o ambiente externo. Poderemos um dia enxergar nossos corpos como este tipo de membrana? Poderemos, como sociedade, entender que trocamos informações com o meio externo como as membranas trocam proteínas? (Vide Lipton, 2007)

Será que as tecnologias, através da Tecnosfera, nos ajudarão a aprimorar sentidos ainda hoje não explorados? O fato é que isso não se sabe ainda e estas especulações são vistas mais como ficções do que qualquer outra coisa. Mas, o som me parece ser um caminho produtivo para tais entendimentos.

Carl Gustav Jung cunhou o termo inconsciente coletivo para o surgimento de símbolos ou motivos recorrentes nas mentes das pessoas – arquétipos comuns a toda a humanidade, que aparecem nos mitos, contos de fadas, nas lendas.

Essas imagens nos parecem ser uma forma de comunicação mente(s)-mente(s), Sincronística (segundo Jung), que podem aparecer através de sonhos, intuições, insights. Mais uma vez, parece ser decorrente de um sexto sentido pouco estudado ainda. Em minha opinião, devemos ter sentidos pouco explorados que, quem sabe, nos acoplamentos com tecnologias (ou até mesmo sem elas), num futuro não muito distante, possam potencializar diferentes formas de comunicação.

Colocando na maneira de uma hipótese, no caso deste tipo de manifestação poder ocorrer, estaríamos nos tornando, de fato, um Corpo-Deus? Um princípio único de existência? Um princípio auto-gerador do devir e da ordem do mundo? As filosofias orientais inclusive afirmam isto. (vide Goswami, 2012: 241-242)

Abordando pela cosmologia esta hipótese se coaduna, pois diz que toda a matéria e energia do Universo foi criada a partir de uma única massa densa que explodiu há bilhões de anos atrás.

3 No corpo ciborgue observa-se diferentes níveis de integração do corpo com as tecnologias. Há a integração do *Handheld*, isto é, dos instrumentos móveis (*mobile devices*), o *Wearable*, isto é, *fashionable wearables*, estes mesmos que incluem a possibilidade da roupa ser um container da tecnologia, a tecnologia sendo fisicamente embutida na roupa ou substrato do tecido, assim como avanços técnicos e científicos que são integrados nos tecidos. Por fim, têm-se as tecnologias implantadas, através de implantes e tatuagens. (Seymour apud Oliveira, 2014:11)

4 Corpo biociberenergético: Definição cunhada pela autora, que está em desenvolvimento, e que traz a reflexão sobre o ciborgue (aquele que abarca distensões externas e internas de tecnologias no corpo, dentro da cultura do pós-humano), correlacionando-o ao corpo biociberenergético, que estabelece trocas semiósicas com o seu ambiente e compreende co-evoluções de informações, matéria-energia entre corpos e tecnologias digitais. Está coadunado com as definições de corpo bioenergético (Reich e discípulos), assim como com as várias definições de corpo sutil.

Estariamos nós criando universos não vistos? Como em muitas mitologias, que abordam o ovo do qual tudo originou? Seríamos um Corpo-de-Nós®?



Corpo-de-Nós®

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS: RETROALIMENTAÇÃO SOCIAL

A relação com a sociedade se dá através da exibição de produtos artísticos como este, assim como os processos contaminadores; co-evolutivos, que se dão entre um espaço educativo e o meio social-cultural. Vidas são transformadas através do contato com processos educacionais criativos e produtos artísticos pertinentes aos nossos tempos.

Nossos modos de ser e viver, nossas relações corpo-mente-espírito não estão dissociadas do fazer-ensinar-aprender-consumir arte. Estratégias micro de auto-sustentabilidade e visões mais macro, de sustentabilidade de todo o planeta, podem e devem fazer parte de propostas do ensino em arte do século XXI. Retomando Morin: Complexidade é aquilo que é tecido junto. Parafraçando-o: Criatividade é aquilo que emerge desse conjunto.

REFERÊNCIAS

BOHM, David. **Sobre a Criatividade**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CAMPOS, Roland de Azeredo. **Arteciência: Afluência de Signos Co-Moventes**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

DINIZ, Thaiz Flores Nogueira (org.). **Intermedialidade e Estudos Interartes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Editora Paulus, 2006, 2ª edição.

FAZENDA, Ivani. **Inter o Transdisciplinaridade? Da Fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre saberes.** São Paulo: Editora Paulus, 2008, 2ª edição.

GOSWAMI, Amit. **O Universo Autoconsciente.** São Paulo: Editora Aleph, 2012, 3ª reimpressão.

_____. **Consciência Quântica.** São Paulo: Editora Goya, 2018.

JOHNSON, Steven. **Emergência. A vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003.

JUNG, Carl. Sincronicidade: **A dinâmica do inconsciente.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014, 21ª Edição.

LIPTON, Bruce. **Biologia da Crença.** São Paulo: Editora Butterfly, 2007.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teórico-Metodológicos.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, 3ª edição.

_____. **O Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Editora Cortez, 2000, 12ª edição.

Noth, Winfried. **Comments on Jesper Hoffmeyer's "Semiosis and Living Membranes"**. 1o Seminário Avançado de Comunicação e Semiótica: Biossemiótica e Semiótica Cognitiva. Itaú Cultural. São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Adriana Gomes. **Roupas Tecnológicas e Proposições Artísticas.** Instituto de Artes e Design. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

_____. **HEART: Processos Criativos (Comunicativos) envolvendo mídias orgânicas e não-orgânicas.** Programa de Comunicação e Semiótica. PUC-SP, 2009.

_____. **Arte, Artefatos, Cognição: Evolução e Processos Comunicativos.** Programa de Comunicação e Semiótica. PUC-SP, 2004.

_____. **À Luz das Imagens.** Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista, 1997.

_____. **Micelles: Membranas Digitais®.** Escute Digital: I Encontro de Cultura e Tecnologia Digital da UFJF, 2017. <https://youtu.be/nYsOsTfLmPs>.

OLIVEIRA, Adriana Gomes e MATTOS, Carmem Lúcia Altomar. **Wearing Affections: Interface-Corpo-Espaço,** 2016. #15ART: International Meeting of Art and Technology. https://art.medialab.ufg.br/up/779/o/adriana_e_carmem.pdf. Acesso em Junho/2018.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2010, 4ª edição.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2010, 2ª edição.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da Criação: Construção da Obra de Arte**. São Paulo: Editora Horizonte, 2006, 2ª edição.

_____. **Processos de Criação em Grupo: Diálogos**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

WILSON, Stephen. Information Arts: **Interseccions of art, science and technology**. The MIT Press, 2003.

Grupo Fluxus. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fluxus>. Acessado em Maio/2020.

Intermídia. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Intermidia> . Acessado em Maio/2020.

Noosfera. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Noosfera>. Acessado em Junho/2018.

Rede. <https://michaelis.uol.com.br>. Acessado em Junho/2018. https://youtu.be/_C8gsofGmZA (**Vídeo registro Corpo de Nós®**)

DANÇA AFRO-BRASILEIRA: UM PATRIMÔNIO CULTURAL DE HERANÇA AFRO-DIASPÓRICA

Data de aceite: 08/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Artenilde Soares da Silva

Universidade Federal do Piauí (UFPI),
Programa de Pós Graduação em Educação
(PPGED-UFPI), Teresina-PI.
<http://lattes.cnpq.br/8687035004532577>

Francisco Elismar da Silva Junior

Universidade Federal do Piauí (UFPI),
Departamento de Educação Física (DEF-
UFPI), Teresina-PI.
<http://lattes.cnpq.br/7541401892113044>

RESUMO: As danças de influencias africanas no Brasilque não separam tradição de modernidade em uma dinâmica dialogal do que “era” com a eterna dúvida “do que virá a ser” direciona-nos em um cruzo de tempo e espaço no/do fazer artístico que nos apresenta como problematização: O que a dança afro brasileira, sistematizada por Mercedes Baptista, como um conceito de tradição afro descendente e como patrimônio cultural de herança da diáspora, tem a nos ensinar? O fundo é a luz refletida nos elementos que podem definir as Danças afro-brasileiras como um elemento cultural de heranças afro diaspórica. Para tanto, apresentamos como objetivo a análise do vídeo-dança: Ijo Alapini, (SANTOS, 2013) apresentado como danças performáticas afrodescendentes que considera “o corpo afro performático como instrumento de discurso e como ferramenta política”. Logo, procuramos analisar as escolhas, os conceitos e os processos que envolveram a

composição coreográfica e as inspirações dos criadores do vídeo-dança, manifestados nos princípios estéticos vislumbrados como um elemento cultural de heranças afrodiaspórica. Para tanto, buscou-se autores como (SILVA JÚNIOR, 2007), que epistemologicamente, trata as experiências dos corpos que vivenciaram experiências de danças com Mercedes Baptista, como uma ruptura com as técnicas eurocentradas, apresentando possibilidades de que esta dança de Mercedes Baptista se configura como prática, estilo e repertório próprio. Outras fontes de orientação para este escrito são: (HAMPATÉ BÂ, 2010), que respalda a oralidade como lugar epistêmico e (SERRANO e WALDEMAN, 2010), que evidencia a dubiedade: tradição e modernidade a base dialógica sobre a vontade de resistência. Este diálogo foi feito por meio de Leitura e de consultas audiovisuais de apoio como o documentário: Balé de Pé no Chão, (SANTIAGO e MONTEIRO, 2005) além do objeto: vídeo-dança: Ijo Alapini, (SANTOS, 2013) nesta perspectiva as danças afro-brasileiras oferecem a possibilidade de serem um dos ensinamentos de África, no Brasil e no Mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Danças Afro-brasileiras. Mercedes Baptista. Oralidade. Ensinamentos africanos.

AFRO-BRAZILIAN DANCE: A CULTURAL HERITAGE OF AFRO DIASPORIC HERITAGE

ABSTRACT: The dances of African influences in Brazil that do not separate the tradition of modernity in a dialogical dynamic of what “was” with the eternal doubt “of what will become” directs us in a cross of time and space in / of artistic making that we presents as problematization: What does Afro-Brazilian dance, systematized by Mercedes Baptista, as a concept of Afro-descendant tradition and as a cultural heritage of diaspora heritage, have to teach us? The background is the light reflected in the elements that can define Afro-Brazilian Dances as a cultural element of Afro diasporic heritage. For this purpose, we present as an objective the analysis of video dance: Ijo Alapini, (SANTOS, 2013) presented as Afro-descendant performance dances that considers “the Afro-performing body as an instrument of speech and as a political tool”. Therefore, we seek to analyze the choices, concepts and processes that involved the choreographic composition and the inspirations of the creators of video dance, manifested in the aesthetic principles envisioned as a cultural element of aphasiasporic heritages. To this end, authors were sought, such as (SILVA JÚNIOR, 2007), who epistemologically treats the experiences of the bodies that experienced dances with Mercedes Baptista, as a break with Eurocentric techniques, presenting possibilities that this dance by Mercedes Baptista it sets up its own practice, style and repertoire. Other sources of guidance for this writing are: (HAMPATÉ BÂ, 2010), which supports orality as an epistemic place and (SERRANO e WALDEMAN, 2010), which highlights dubiousness: tradition and modernity the dialogical basis on the will to resistance. This dialogue was made through Reading and supportive audiovisual consultations such as the documentary: Balé de Pé no Chão, (SANTIAGO and MONTEIRO, 2005) in addition to the object: video-dance: Ijo Alapini, (SANTOS, 2013) in this perspective the Afro-Brazilian dances offer the possibility of being one of the teachings of Africa, in Brazil for the World.

KEYWORDS: Afro Brazilian Dances. Mercedes Baptista. Orality. African teachings.

1 | INTRODUÇÃO

Para iniciar esta gira sobre as danças Afro-brasileiras trago como Guna (centro), as pesquisas vídeo-gráficas e Bibliográficas, como os documentários: Balé de Pé no Chão, dirigido por Lilian Solá Santiago e Marianna Monteiro (2005) e do vídeo-dança: Ijo Alapini (“irradiações ancestrais”), produzido em 2013, sob a direção de Lau Santos e com a participação do performer mineiro Benjamin Abras.

Percebemos nestes registros que a invocação da “tradição viva” de Hampaté Bâ (2010) traz em si a potencia da oralidade, assim como Waldman (2017, p.123), “pois é assim que o mundo tradicional se transforma numa fonte de inspiração para recriar e ao mesmo tempo manter a identidade do continente.”

Autor como Silva Júnior (2007), relata a importancia de Mercedes Baptista para a sistematização destas danças afro-brasileiras como epistemologia “criando” a identidade afrodescendente nas danças brasileiras. Para nós esse documento funciona como uma radiação energética que iluminaas vivências e experiências de mais de 20 anos do Grupo

de Cultura AfroAfoxá (GruCAA), o qual está no Bairro Angelim I, zona sul de Teresina-PI e possui como atividades a percussão, a culinária, a estética, as artes visuais e a dança, mas aqui, neste artigo trataremos da dança que o GruCAA faz em um cruzo do corpo que dança e a construção de pensamentos de heranças linguísticas e imagéticas.

E nós? De onde partimos? Partimos deste espaço chamado de Grupo de Cultura Afro Afoxá – sendo este, um nome de origem africana, yorubá, que significa encantamento, o qual é o nosso objeto de pesquisa no mestrado em Educação da UFPI, biênio 2019/2020.

Quando ainda era uma oficina de dança afro-brasileira em 1995 (o embrião do que é hoje), O Grupo Afoxá, já pesquisava o corpo afro descendente em um processo de descolonialidade, ou seja, pensava o corpo como uma ferramenta de discurso (ABRAS, 2017), um instrumento de comunicação pelo corpo e com o corpo, por uma simples necessidade de discursar, de dialogar com a plateia que assiste as danças de matrizes afrodescendentes ou com quem deseja vivenciar/praticar essas danças. Seja com seus integrantes, de dentro do GruCAA ou na comunidade onde ele está integrado ou ainda nos lugares que esse grupo frequenta como palestrante, ou seja: cruzando pensamentos, conhecimentos e apreendizagens inclusive com quem possui outras práticas de dança, outras técnicas corporais e/ou descende de outros lugares não afrodescendente.

Destacar aqui as danças africanas seria um magnífico desafio, já que a cultura africana é o patrimônio, o elo, a identidade que conceitua as danças retratadas como heranças “construídas” a partir destes elementos tradicionais, com seu discurso próprio, com uma estética própria, construída aqui em solos Brasis de/comconceitos e elementos ancestrais, presentes nos corpos que cruzaram o Atlântico (séc. XVI/XIX). Mas o que trazemos aqui é um elemento artístico que também já sofreu diversas influências em sua formação, e não um elemento genuinamente africano, o que exigiria de nós, um grande esforço e mesmo assim seríamos frustrados em nosso intuito. Primeiro, porque a África é um imenso continente e segundo, porque as danças são bastante variáveis e específicas em cada lugar e espaço, por isso aqui, em respeito às diversidades, tratamos só das danças afro-brasileiras.

Nossas heranças culturais africanas advêm de diversas etnias, hoje generalizadas por suas características linguísticas, seja como povos bantos (grupos étnicos do centro, sul e leste africano - territórios de Angola e Congo), grupo linguístico fon (grupo de tradição jeje - República do Benin) ou yorubá (grupo de tradição ketu - Nigéria). Vale ressaltar que as danças afro-brasileiras que apresentamos aqui, possuem Mercedes Batista como referência em termo de sistematização, como espaço/lugar o Rio de Janeiro e como patrimônio cultural localiza-se, naquele vasto continente chamado África, historicamente e geograficamente na Nigéria, sudoeste do Benin. (WALDMAN, 2017, p. 23), pois a população afrodescendente do Rio de Janeiro, principalmente no final de 1.700, veio em grande número traficada, segundo Honorato (2008, p. 62), da Costa da Mina, área que corresponde ao território que engloba culturalmente os povos yorubás.

Temos como objetivo a análise dos processos, das escolhas, e dos conceitos que envolveram a composição coreográfica e as inspirações dos criadores do vídeo-dança Ijo Alapini, (SANTOS, 2013), sendo que seremos conduzidas pela pergunta principal: O que a dança afro-brasileira, sistematizada por Mercedes Baptista, como um conceito de tradição afro descendente e como patrimônio cultural de herança da diáspora, tem a ensinar?

No próximo tópico trataremos de Mercedes Baptista e sua colaboração para a sistematização das danças de herança africanas no Brasil.

2 | MERCEDES BAPTISTA COMO CORPO MEMÓRIA

Iniciamos por contextualizar geograficamente nosso ponto de partida. Campo de Goitacazes- RJ é terra natal de Mercedes Baptista e isso nos localiza no Estado do Rio de Janeiro e é importante saber que este local recebeu um grande número de africanos de origem yorubá. Segundo Honorato:

A capitania do Rio de Janeiro concentrou ao longo de sua história três importantes núcleos de demanda de mão-de-obra africana no Sudeste: a cidade e seu entorno, a região de Campos dos Goitacazes, com produção de açúcar e pecuária e alimentos onde estima-se que metade da população campista era constituída de escravos. (HONORATO, 2008, pg. 62).

Podemos assim dizer que Mercedes, estava cumprindo um papel importante ao dedicar grande parte de sua vida (1950 a 2014) às danças, a partir da dramaturgia dos Orixás, pois descendia de um território que é resultado da mão da população traficada da África desde 1651, mais precisamente da Angola. (RIBEIRO, 2012, p. 32). Mercedes Ignácia da Silva Krieger Nasceu nos Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro em 1921 (Enciclopédia Itaú Cultural, 2018). Sua jornada parte de dois territórios muito bem demarcados o 1º - Escola de Danças do Theatro Municipal, onde Mercedes forma-se bailarina clássica e o 2º - Teatro Experimental do Negro, onde, ao lado de Abdias Nascimento, ela se depara com a construção de uma estética negra para uma cena que estava em aberto o diálogo com o contexto afro-diaspórico da época. (COSTA, 2018?, p. 06).

Diante disso começamos a estruturar os nossos pensares em torno deste elemento artístico cultural brasileiro, que é a dança que o GruCAA vivencia, segundo esta fonte de consolidação incorporado por Baptista a partir dos anos 50. É importante ressaltar que antes ela estava envolta às apredizagens das danças de matrizes eurodescendente.

Imaginemos os atritos que este processo provocou, pois no inter de Baptista gerou o conflito de técnicas antagônicas, pois sabemos que o modelo de política cultural estabelecido no Brasil, deslegitima as heranças africanas e suas populações as quais são produtora de memória, história e cultura assim como qualquer outra população, afinal todos

os povos possuem suas culturas e suas especificidades, fato esse que é desconsiderado de forma total quando a fonte do saber tem o pé fincado nos elementos culturais de matrizes africanas. E essa negação está posta a todas as pessoas nascidas em território brasileiro. São as primeiras lições que recebemos.

Este fato dá fôlego aos “escritores corretos, aos gramáticos e aos dicionaristas esclarecidos”. (FERRO e OLIVEIRA, 2018, p. 250). Os quais ignoram que “ identidade não se desvincula da tríade língua, cultura e povo, pois a sua formação está intimamente ligada à manifestação cultural coletiva, expressando-se na mediação das linguagens” (FERRO e OLIVEIRA, 2018, p. 251). Estes pensares respingam na classificação das danças Afro-brasileira, que são frutos da oralidade e por isso são classificadas como uma quase dança, uma modalidade de dança menor do que o “Balé” clássico euro centrista. Ferraz (2012), na dissertação O fazer, saber das danças afro: investigando matrizes negras em movimento, retrata isso:

Na tentativa de realocar as danças da diáspora africana em versões de palco que pudessem ser aceitas como arte “séria” pois as danças de matriz africanas são retratadas como detentores de uma expressividade “natural”, exótica, primitiva, hereditária e inconsciente, realizada sem qualquer esforço ou preparo prévio, visão carregada de estereótipos colonialistas e eurocêntricos. (FERRAZ. 2012, p.114).

São assim definidas, no Brasil, as danças patrimoniais africanas, distanciadas dos palcos destinadas a um lugar e um espaço específico, diferenciado e distante como que o palco não possa lhe pertencer também como arte, simplesmente. Sim o palco dos teatros é Italiano (normalmente) e nem os corpos e nem as danças afrodescendentes correspondem ao padrão aceito nestes espaços, mesmo que sejam exibidos como símbolos de atração para gringos, reduzidos/as a entretenimento.

A dança de Mercedes passa por essa qualificação, e segundo Costa (2018?):

Mercedes Baptista vai *passar* por uma certa ideia de folclore, termo que é entendido aqui como uma ficção que justifica e dá contornos ao que seria essa brasilidade (que por sua vez também está necessariamente ligada ao mito da democracia racial e do elogio à miscigenação). São essas condições que vão, de certa forma, legitimá-la enquanto *ouro nacional* aqui e no exterior. (COSTA, 2018?, p. 04).

Sendo estas as negociações necessárias para a sobrevivência/vida da população afro em diáspora e dos seus saberes e conhecimentos. Nesses processos, onde a elaboração das imagens envolvidas pelo o reconhecimento e apropriação do artista criador, articula afetivamente as matrizes corporais, as memórias ancestrais e a expressividade,

lembrando-nos que o tempo e o espaço não existem em si, mas estão interagindo em nossos atos como o ar (SERRANO e WALDEMAN, 2010). E aí nos faz perguntar: porque estamos presos ao ato de definir o legado das danças patrimoniais afrodescendente no Brasil como um elemento parado no tempo, folclorizado?

Mas também nos faz refletir sobre a potencialidade da dança afro-brasileira como parte deste conhecimento oral, que não amedronta e nem precisa ser negado, pois “o tradicionalismo é muito astucioso, não se deixa aprisionar com facilidade e frequentemente subverte as forças que pretendem aprisiona-lo...”. (SERRANO e WALDEMAN, 2010, p. 127). E foi o que fez Baptista ao longo de suas apredizagens com as danças de diáspóricas de matrizes afrodescendentes no Brasil, se teceu com as fibras de (re) existência e de contradições, como um corpo resiliente que descende de uma história encoberta, mas não morta.

O desrespeito ao corpo afro-diaspórico como comunicador é tencionado a partir da compreensão que reduz as performances afro descendentes às linguagens artísticas meramente lúdicas ou de entretenimento. Ao falar de corpo, para uma maior compreensão das concepções do corpo afrodescendente que dança e a representatividade das danças afro-brasileiras como heranças afro-diaspóricas, podemos ilustrar aqui através desta experiência de Baptista e dos pensares de Ligiéro (2011, p. 132) que o corpo é uma literatura viva, podendo ser definido como um “Corpo texto” que reflete o conhecimento que se tem da tradição, segundo ele o performer apresenta mais do que marcas, símbolos e formas em suas apresentações.

Enquanto para Petit (2015, p. 79) “o corpo-dança afroancestral é aquele que não só dança, como canta, conta histórias e mitos e manipula objetos simbólicos”, sendo este o corpo-Dança Afroancestral e também um corpo natureza integrado ao cosmo e como tal, considerado altar sagrado. Pois as danças afro-brasileiras, nesses fazeres corpóreo compõem o “SER” pessoa afro descendente com elementos ancestrais em um fazer/existir permanente.

Por termos um interesse particular quanto aos pensares e concepções de Mercedes Baptista, a respeito do corpo afrodescendente no processo criativo da dança afro-brasileira como patrimônio cultural de herança afro diaspórica, buscamos a compreensão de seus pensares a partir das bibliografias consultadas, sendo que o que ficou perceptível é que, a dança que foi concebida era dança folclórica e que a construção desta expressão como dança afro-brasileira foi sendo construída pela metodologia adotada por ela. Mas é aí que acontece o sobrenatural pois mesmo acreditando nesta invenção de descontinuidade da sua elaboração/sistematização, a valorização “de uma estética e pensamento inevitavelmente negros, que se originam a partir **de** e operam **sobre** o conflito, o desvio e as contradições [...] Baptista “[...] constituem a invenção da identidade de um **povo brasileiro**”. (COSTA, 2018?, p. 04).

Além de que, foi a partir de Mercedes Baptista que bailarinos afrodescendente, praticantes das religiões de matriz africanas puderam se mostrar com seus valores estéticos corporais e artísticos, inspirando aquele momento com um instante representativo das danças de terreiro o que com o passar do tempo tornou-se uma interpretação das histórias, dos mitos e dos rituais, dialogando com o que definimos como elementos integrantes e demarcadores na composição das danças afro-brasileiras, afinal:

“A dança afro não requer somente o ponto de vista técnico e acadêmico como as outras danças. Requer também o sentido de libertação física e consciência ecológica. É uma das danças que mais fala da natureza” - depoimento de Isaura de Assis, aluna de Mercedes Baptista (LIMA, 2005, p. 45).

Estas danças servem para colocar o ser pessoa no espaço social com legitimidade e autovalorização. Embora não termos localizado nas literaturas consultadas a definição de corpo afrodescendente para Mercedes Baptista, pois só encontramos a definição de metodologia em sua composição cênica, por descender da técnica eurocentrista, ela procura enfatizar a necessidade da “disciplina” e do “controle” no aprendizado da dança afro tal como é preconizado na dança moderna ou na dança clássica (eurocêntrica), porém sem que a dança afro perca a sua peculiaridade como uma dança que libera e que não “domestica” o corpo. O corpo se “libera”, mas, não se “descontrola”. (LIMA, 2005, p.11).

Por assim o ser questionamos: A dança afro de Mercedes Baptista configurou-se como uma prática, um estilo, um repertório de passos e danças em ruptura com as técnicas do balé clássico eurocentrista, evidenciando as referências de tradição clássica das danças afrodescendentes?

Silva Júnior (2007) nos diz que Mercedes Baptista, bailarina clássica, integra conhecimentos clássicos e modernos, com a dança de rua mesclando com os conhecimentos adquiridos nos terreiros de religião afro, autodidata, desenvolve assim o seu estilo:

“Eu inventei, ouvindo o ritmo dos orixás e os movimentos do candomblé, que mal frequentava, mas passei a pesquisar”, afirma Mercedes ao Jornal do Brasil (22/05/94). Nesse mesmo jornal podemos ler “A dança afro é carioca”, e a explicação do pesquisador de cultura afro-brasileira José Marmo: “A Bahia e até outros estados têm grupo de afro, mas nada que pareça com o estilo criado no Rio pela bailarina Mercedes Baptista” (SILVA JÚNIOR, 2007, p.41).

Lima (2005), diz que:

Segundo Mercedes, os bailarinos advindos dos terreiros trouxeram “a dança bruta dos orixás, que devia ser lapidada para ser dançada no palco”. A ligação da dança folclórica de Mercedes Baptista com as “origens afro brasileiras” estava dada por esses primeiros alunos. Eles de certa forma legitimaram as origens afro-brasileiras do grupo. (LIMA, 2005, p.27).

Poderemos dizer que, com Mercedes a questão da pureza na dança afro se desloca de se estar no “meio de origem ou em cima do palco, para a questão de ser fiel à essas origens mesmo que em cima do palco” (LIMA, 2005, p. 27).

Nesse diálogos a respeito das produções e concepções performáticas afro-diaspóricas incorporadas na história de Baptista, percebemos que o seu processo criativo é igual a qualquer outro saber/fazer artístico, mas em um País miscigenado como o Brasil e que até o momento não reconhece a sua própria cara, essas memórias são questionadas o tempo inteiro, sofrendo interferências, mas as narrativas vão influenciando as lembranças, reformulando e ressignificando, cada pessoa que se envolve com os fatos através do afeto, intensifica ou minimiza esta história, pois as memórias possuem a sua própria história imbricada com a história de quem narra, assim os nossos corpos são os guardiões e os tradutores destes conhecimentos, Mercedes Baptista nos ensina isso. Por isso neste tópico seguinte trataremos deste movimento de contar a história ou as “estórias” que lutam em existir.

3 | MOVIMENTO-LUTA-EXISTIR, A ESTÓRIA SE FAZ E NÓS FAZEMOS À HISTÓRIA

Ao colocar aqui no título acima as palavras história e estória, queremos chamar a atenção para o fato de que quando o assunto é o cenário das práticas dramaturgicas das danças afro-brasileiras, para muitos ficam as perguntas dicotômicas do que seja real e/ou ficção. Do que seja mais ou menos importante, a velha imposição de valores. Por muito tempo na nossa cultura a história representa um retrato real e a estória um retrato fictício. Embora desde 1943, quando houve a reformulação gramatical a palavra estória tenha sucumbido, aprendemos na escola a diferenciar a diferença entre uma palavra e outra, mesmo que desde esta época (1943) tenha passado a ser considerada apenas a palavra história com “h”.

Pois o uso das duas era considerado uma imitação ao inglês que usa “history e story” (SARRAPIO, 2016, p. 02), mas mesmo assim usamos como linguagem figurada, para evidenciar o conflito epistemológico quando o assunto são conceitos com significação africanos, como é o caso das danças afro-diaspóricas, e este fato é permitido já que somos resultado da série de atos montados, inventados, chegando a ser neste caso uma ficção tanto como indivíduo como coletivo. As danças, aqui relatadas assim como quaisquer outras danças são compostas por histórias/narrativas contadas pela e experienciadas do

corpo, trazemos elementos que nos indetifica ou gera repulsa, que dói no corpo de tanta alegria ou de tanto sofrimento que queremos retratar.

As danças dos orixás, fala da ancestralidade dos yorubás, lá na terra do Oyo, na Nigéria, quando éramos os donos da terra, terra coletiva que pertencia a quem dela necessitasse e que dela cuidasse (GRAHAM, 2012, p. 17). É um religarie às raízes e seus valores, pois não podemos esquecer que somos a tríade: “língua, cultura e povo”, ou seja, não nos resumimos em nós mesmos simplesmente, mas somos uma construção fabricada a partir de ensinamentos, de processos educativos, absorvidos de/por toda a sociedade da qual fazemos parte, mas também de nossas heranças ancestrais os lugares políticos que passamos a ocupar, definindo o nosso lugar de fala.

Esta é uma constatação antiga, ainda em 1974 Mauss, falava disso em conferências sobre o seu conceito: Técnica do Corpo. Esta discussão sobre as técnicas que os corpos possuem nos remete à compreensão de que o diverso, neste ponto se converge, deixa de existir, pois isto vale para todos. Afinal, todos os povos em todos os tempos possuíram e possuem as suas técnicas corporais modificadas a partir das experiências, ao longo do tempo, o que nos faz definir que Mercedes Baptista, por volta dos anos 50, iniciou o processo técnico de elaboração do que definimos como danças afro-brasileiras, danças afro-diaspórica por ser sim um patrimônio cultural africano e que nos ensina que narram, guardam e traduzem conhecimentos além de apresentarem sua elaboração a valorização de epistemes ancestrais, alterando o lugar do corpo/objeto de domesticação para um lugar de um corpo que ao reconhecer os seus limites, torna-se senhor/a de si e faz surgir a liberdade como uma criação corporal que parte da representação para a interpretação e decodificação dos signos, possibilitando a consolidação do corpo do bailarino/performer em uma simbiose que propõe discurso, diálogo e resistências à uma condição corporal e criativa de descolonialidade.

Para discutir e analisar estes movimentos de luta pelo existir fazendo estória e fazendo de nós a própria história, utilizamos para a elaboração deste artigo, consultas bibliográficas e vídeográficas cruzadas com as experiências pessoais através da prática das danças afro-brasileiras, a partir do Grupo de cultura Afro Afoxá. Partimos do interesse pelo a provocação sobre as possíveis aprendizagens da África a partir da epistemologia corporal e de seus demarcadores técnicos que definem os saberes culturais como referências identitárias e étnicas raciais potentes.

Assim, nas nossas buscas a respeito do que falam sobre a influência de Mercedes Baptista na criação da identidade afro-brasileira na dança, encontramos um livro de 2005 de Nelson Lima, filho de uma das primeiras bailarinas do grupo de Mercedes Baptista, formado em Antropologia, o qual pesquisou para a dissertação de mestrado sobre a dança afro no Rio de Janeiro e suas influências, onde ele inicia chamando a nossa atenção para o fato de tratarmos as “danças de matrizes africanas” (crivo nosso) como peças de museu, de sítio arqueológico os quais precisam ser descobertos. Também nos leva a refletir sobre

a ideia de que os melhores bailarinos afros são os “pretos” (crivo nosso).

Segundo a ideia de Mauss (1935), que fala sobre as técnicas do corpo, onde ele testou várias culturas e percebeu que em todas as culturas micro e macro, possuem as suas técnicas corporais, as quais são resultados de treinos, de aprendizagens, de métodos educativos, embora tudo isso esteja ligado a uma tradição eficaz. Será se não chegamos ao lugar da compreensão que em um País miscigenado que nem o Brasil a cor da pele não deveriam ser o marco de legitimidade para as práticas artísticas culturais? Trazemos esta temática porque tanto nas danças eurocêntricas quanto nas danças afrocêntricas a tonalidade da pele são condições para a definição de quem pode compor os grupos que dançam.

Lima (2005) busca essa observação também nas danças de matriz africanas do Rio de Janeiro, aquelas influenciadas por Mercedes Baptista e segundo ele aconteceu um processo de resignificação das técnicas, sendo que começam com ela, pós Baptista, em um formato técnico incorporou nos diversos ambientes ocupados pelos/as seus/suas bailarinos/as a condição de transformar os aprendizados em danças afro-brasileiras em profissionalização, transformado aquela juventude afrodescendente que antes da companhia de dançacriada por Mercedes Batista tinham como única alternativa de trabalho os serviços domésticos, pois as demais companhias não aceitavam aqueles corpos como bailarinos, já que:

O grupo de dança organizado por Mercedes fazia “danças folclóricas” e não dança afro como existe atualmente, contudo, o “patrimônio” de coreografias dançadas pelos atuais grupos de dança afros foi criado a partir daí e posteriormente “reinventado” por seus alunos que se tornaram mestres. Esse patrimônio estava eivado da ideia de autenticidade e africanidade. (LIMA, 2005, p. 08).

A concepção de danças folclóricas é muito forte como minimização de merecimento do reconhecimento, também evidencia a ideia de folclore como uma cultura morta, parada no tempo, congelada. É a ideia de popular e erudito em ressonância, mas foi assim que Baptista iniciou o seu legado, se condicionando que a sua história real e verdadeira não fosse minimizada como uma miragem uma ficção, mas movimentou-se embrenhada em processos contraditórios e conflituosos e rompeu barreiras, criou fissuras que até agora continuamos a enlaguece-las. Por isso precisamos refletir sobre rupturas, sobre velhas e novas práticas, a tradição e a modernidade. Onde é fim e o começo?

4 | AONDE ACONTECE A RUPTURA ENTRE O VELHO E O NOVO, O FOLCLORE E O ERUDITO, A TRADIÇÃO E O MODERNO? ONDE COMEÇA A RODA?

As danças de matriz africanas giram, provocando um “encontro precioso” como a boneca feita a mão, a abayomi. Continuam sendo vinculadas as velhas concepções, continuam sendo folclorizadas são chamadas de popular, pois estão relacionadas à oralidade (tradição). Concepções que questionam a validação destas danças como profissão, sendo uma luta traçada por bailarinos durante décadas, mas que até a atualidade mesmo com a existência de sindicatos, associações, cooperativas de artistas o que significa que mesmo com o reconhecimento do artista como profissional ainda a insistência em diferenciar o bailarino do dançarino permanece. Talvez um dos elementos que inquietou essa concepção tenha sido a criação do curso de Danças Afro-Brasileiras por Mercedes em 1973 na Escola de Dança do Teatro Municipal. Segundo Lima, 2005:

A partir daí oficializou-se uma distinção profissional entre dançarino folclórico e bailarino, que é homônimo de bailarino clássico. Atualmente essa distinção não mais vigora no registro oficial do Sindicato dos Artistas e no Sindicato dos Profissionais da Dança. (LIMA, 2005,p.19).

Ou seja, houve um momento em que isso foi válido inclusive para os órgãos representativos da classe. Parece que enquanto para os afros descendentes estas conquistas são enfrentamentos e mudanças estruturais, na real tornam-se mecanismos que reforçam algum tipo de discriminações.

Lima (2005), se refere a este processo desta forma:

Vale dizer que o processo de profissionalização do bailarino para a dança afro consta oficialmente como seleção para “danças folclóricas”. No meio artístico em geral, o mundo artístico da dança afro ainda não é visto como um grupo de “profissionais integrados”, mas, a nível de “artistas ingênuos” ou pertencentes à “arte popular”, nas palavras de Becker. (LIMA, 2005, p. 09).

Para justificar a especificidade entre bailarino e dançarino, segundo o texto a cima, é provável que tomemos como base a questão das práticas das danças populares e das danças ditas eruditas e do conceito de que as danças de origens eurocentrista possuem técnicas, treinamentos, aprendizagens e adequação física e enquanto as práticas das danças populares, folclóricas, o praticante tem talento, é nato, mas provavelmente tenha a ver também com os locais de apresentações enquanto um grupo apresenta-se com mais frequência na rua, nos bares outros são os donos dos teatros e das casas de espetáculos refinadas.

Um dos principais desafios o qual continua até nossos dias é o de desvincular as danças de matriz africanas às danças praticadas nos terreiros. É ser reconhecida como arte, como prática artística e não práticas míticas. Parece que esquecemos que as técnicas só existem por que são transmitidas tradicionalmente, se não houver tradição não haverá aprendizado. Arriscamos aqui em condicionar a existência das especificidades entre os seres humanos à possibilidade de transmissão de suas técnicas e principalmente por ser uma transmissão oral.

A técnica da dança afro brasileira adota para a sua introjeção as imagens do pote na cabeça, do quibane nas mãos, o corte de cana, o puxar da enxada e sempre de pés descalços; podemos nos perguntar: este elemento artístico ainda é relacionado à ruralidade? A subalternização? As práticas relacionadas ao trabalho, à escravização? Mais uma vez aqui aparece a afirmação de que dependerá do seu lugar de fala, se este lugar for a partir dos valores que o trabalho representa para o colonizador, a resposta será sim, mas se o lugar de fala é do detentor desta prática, deste saber, para o qual o trabalho é parte da pessoa, que tudo o que faço é também trabalho, pois me reconheço na “natureza” e tenho a necessidade de me “sustentar” a partir da natureza, à resposta será não, segundo Petit:

[...] a relação integrativa do corpo com o território ou com os outros homens, feito de mineral, líquidos, vegetais e proteínas. O corpo é aí, como na tradição africana, um microcosmo do espaço amplo (o cosmo, a região, a aldeia, a casa) tanto físico como mítico. (apud SODRÉ, 1997, p. 32). (PETIT, 2015, p.79).

Experenciamos a negação deste conhecimento técnico, sofreremos brutalmente a negação de nossos saberes e vivências. Estas são práticas que versão o epstemicídio de todo um processo criativo do intérprete performer afro descendente. O qual em suas apresentações traz signos ancestrais, embebidos em várias experiências, sendo em um primeiro momento nos rituais da tradição, os terreiros, depois, na interpretação das histórias míticas as quais foram processadas para a compreensão destes rituais através da decodificação das reproduções das danças ritualísticas tornando tudo isto em saberes renováveis, recarregáveis através do processo criativo que ressignifica esse conhecimento ancestral fazendo do corpo o próprio signo em uma semiose que liga tradição e contemporaneidade, é isso que o vídeo- dança Ijo Alapini (2013) nos apresenta. A percepção de que o começo se mistura ao fim, o erudito também é popular, o novo pode ser velho, a tradição não evapora para dar forma à modernidade, a roda não tem início e nem fim mas é continuidade e integração. Desta forma traremos estas aprendizagens no próximo tópico que fala de movimento, aprendizagem e acuidade.

5 I MOVIMENTAR É APRENDER, NO CENTRO DA VIDA POSSO NASCER DE DENTRO E PARA DENTRO

Ao analisarmos o vídeo-dança: Ijo Alapini (2013), podemos entender o trajeto que fizemos até aqui nas leituras, embrulhados com a nossa pergunta: O que a dança afro-brasileira, sistematizada por Mercedes Baptista, como um conceito de tradição afro descendente e como patrimônio cultural de herança da diáspora, tem a ensinar? Foi um mergulho na busca do entendimento sobre o que é de fato estas danças que conceituamos de danças afro-brasileiras, como uma herança ancestral atravessa esta prática corporal discutida hoje na academia como uma epistemologia, fomos nos guiando nesse amaranhado de saberes.

Ao nos depararmos com o vídeo-dança: Ijo Alapini (2013), no qual toma como espaço, lugar das tomadas de cenas o “cemitério”, um lugar aterrorizante para a cultura cristã que não acredita na relação dos vivos com aqueles que desencarnam, contraditoriamente, pois pregam a existência da vida após a morte. Para a cultura afrodescendente, os mortos continuam a se relacionar com os vivos como forma de ajuda mútua, o que simbolicamente na performance é perceptível no momento em que o personagem cria uma imagem dentro de um buraco na parede onde entrega uma flor.

Para os yorubás, a morte significa:

A representação coletiva dos ancestrais é Iku, Morte, símbolo masculino relacionado com a terra. Os renascimentos dependem dos ancestrais e sua matéria de origem mítica, é a Iama. Iku, conforme narra o restitui à terra o que lhe pertence, permitindo, assim, os renascimentos e, desse ponto de vista, Morte é um instrumento indispensável de restituição e um símbolo importante. Restituir é restituir o axé. (RIBEIRO. 1996, p. 82/83).

A cena decodifica esta relação de agrado entre os *laaye* (vivos) e os *okàn* (mortos), os donos daquele espaço/lugar, o cemitério. Os movimentos coreográficos ligam os conhecimentos ancestrais da religiosidade tanto do *candomblé* quanto da *umbanda* no elemento de ligação entre as extremidades, *Exú* ou *Exús*, aquele que dá passagem, que liga ou desliga a vida e a morte, muito bem intrincadas com o lugar da cena.

O corpo do performer transcende a mera reprodução do símbolo, *orixá* ou entidade de *umbanda*, ele torna-se o símbolo embora os movimentos não sejam os mesmos representados em uma casa religiosa por um filho incorporado ou irradiado, mas é compreendida com muita precisão por quem conhece tais símbolos, e talvez desperte a curiosidade de quem não é próximo desta temática, aqui fica uma fenda para uma investigação posterior.

Assim percebemos que existe uma especificidade técnica corporal que caracteriza as manifestações culturais, que especificam identidades culturais e elementos estéticos e

que as danças de matrizes africanas mantem referências ancestrais mesmo quando essas manifestações saem do contexto empírico da tradição e são consideradas manifestações contemporâneas, pois o corpo que dança, apresenta traços codificados também com elementos do colonizador, representados pelo corpo ereto que dança uma música com instrumentos, mas outros instrumentos que caracterizam a cultura eurocêntrica, mas mesmo assim percebem-se as pernas semidobradas, a personalidade boêmia que representa a sétima linha da umbanda que é a linha dos Exús, e o orixá primeiro na ordem do xirê, no candomblé, que é o Exú.

O vídeo-dança Ijo Alapini, definido em nosso português como “Irradiações ancestrais”, dialoga com as inquietações sobre o que define as danças afro brasileiras como um elemento cultural de heranças afro diaspórica. Podemos dizer, após esta análise, que as danças afro-brasileiras são um elemento cultural afro-diaspórico?

Segundo Souza e Santos (2016, p. 107) a noção de corpo diaspórico condiz com a concepção do corpo como agente e produtor de estratégias de resistência, “[...] seja no contexto político, em que os movimentos corporais são transgressores, opondo-se à lógica cartesiana e dissimulando os códigos do sistema colonial [...]”, ainda para Souza e Santos (2016) As danças afro-brasileiras estão dentro das ditas artes performáticas de matriz afro diaspóricas, podendo ser consideradas como “Herança afro diaspórica” por possuir uma metodologia de ensino e aprendizagem de consciência corporal afroancestral, através do contato com elementos da natureza, dos mitos religiosos. (PETIT, 2015, p. 79). E em sua maioria aborda temas do cotidiano; por isso é considerada uma arte conceitual com temas contemporâneos.

Sendo assim, as danças afro-brasileiras podem ser classificadas como elemento cultural afro-diaspórico, pois está no cerne destas manifestações a insistência em valorizar seus elementos ancestrais e representam um grito de liberdade em sua metodologia e no seu processo criativo, ensinando-nos que as narrativas são importantes para arquivar e traduzir conhecimentos, apresentando-os de outra forma, em novas elaborações que valorizam asepistemes ancestrais.

Esse acontecimento nos leva a entender e perceber o deslocamento do corpo que antes ocupava um lugar de objeto de domesticação e que a partir desta prática, busca umapresenta-se como um corpo dono de si e que busca a liberdade incansavelmente. Aprendemos também, como essas representações e interpretações decodificam os signos ancestrais da religiosidade afrodescendente, que o corpo do bailarino/performer propõe discursos e diálogos de resistências, criando condições corporais de descolonialidades, em um ambiente contraditório, pois juntam elementos culturaistambém eurodescendentes. Daí gerando conflitos como ruptura de barreiras, criando fissuras que ainda precisará de muito tempo para transformar-se em mudanças culturais e ampliar direitos sociais para que de fato estas aprendizagens façam sentido na vida da população afrodescendente efetivamente.

Mas as danças afro-brasileiras como herança afro ancestral na diáspora nos ensina também que o começo se mistura ao fim, o erudito também é popular, o novo pode ser velho e vice versa, que a tradição não evapora para dar forma à modernidade mas convivem respeitavelmente entre si e que a roda não tem início e nem fim mas é continuidade e integração.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim neste ponto, podemos falar dessa narrativa, que nos diz que para fazer uma Abayomi (encontro precioso), conta o mito, as mães nos navios negreiros, rasgavam as suas próprias vestes e faziam bonecas na intenção de transformar aquele destino incerto para as suas pequenas e pequenos em um momento mais leve e possível de fantasias, de sonhos e esperanças. Era resistência. A utilização do lúdico era a estratégia de convencimento para que acreditassem em dias melhores.

Mercedes Baptista, na travessia do século XIX, utiliza o lúdico, no rodopio das danças para promover o “Encontro Precioso” de jovens afrodescendentes com um ideal de superação da pobreza, da discriminação e da opressão. Possibilitando a travessia de um momento histórico onde a estética afroancestral era negligenciada e os saberes tradicionais afrodescendentes negados em uma prática de desconstrução das identidades afro-brasileiras. Travando uma luta de resistência provocando redemoinhos, rodopios e espiralando que chegam aos nossos dias em números, gestos e contextos.

As várias formas de danças afrodescendentes no Brasil, como o Samba, o forró e em especial as danças afro-cênicas que segundo Mercedes Baptista, descendem dos terreiros, pois os seus primeiros bailarinos que vieram do candomblé sabiam dançar as danças dos orixás como se faz na religião, cabia a ela ensinar como se dançar no palco artisticamente. Foi assim que Baptista tratou as danças de influências africanas no Brasil, nos fazendo perceber que o mundo, ainda tem muito a aprender da África.

Assim percebemos que a dança afro-brasileira, como elemento tradicional, pode ensinar para o mundo o conciliamento do corpo com o espírito, através da vivência diária e corriqueira da sua espiritualidade mesmo em espaços ditos profanos, que é possível respeitar os saberes do corpo, as heranças, as memórias, que para o fazer e o saber dançar é possível respeitar o limite do corpo e reconciliá-lo com o ambiente em que se vive, com a natureza, pois o corpo é natureza, e mineral como qualquer outro elemento vivo ou morto.

Que através da experiência de resistência das memórias e valorização da história e da cultura afrodescendentes as danças afro-brasileira podem ser considerada um elemento cultural de heranças afro-diaspórica, pois a metodologia elaborada por Mercedes Baptista configurou-se como uma prática, um estilo, um repertório de passos e danças em ruptura com o balé clássico eurocentrista pois evidenciou referências de tradição afrodescendentes

a partir da valorização das danças afrodescendentes no Rio de Janeiro como um elemento estético e produtor de saberes e de elementos qualitativos eprofissionalizantes.

Mercedes Baptista consolida o elo entre a convivência harmoniosa entre tradição e modernidade, confirmando que a fonte que mantém viva à cultura afro-brasileira é sim a religiosidade, que a modernidade inspira-se e instrumentaliza-se das técnicas tradicionais, e que tudo o que somos é meramente movimento.

A partir dos vídeos, em especial, o vídeo-dança: Ijo Alapini (2013) é percebido o confronto do fazer criativo performático afrodescendente com as práticas acadêmicas oficializadas nas escolas de danças diferenciando nitidamente os saberes estéticos, técnicos e metodológicos das danças afro-brasileiras e os saberes estéticos, técnicos e metodológicos das danças eurodescendentes, ou seja, o que compõe uma cultura está para todos os povos igualmente embora diferentes, até contrários. Para a cultura eurodescendente o ser que dança é sagrado porque não é natureza, porque está acima da terra (Yiaê) e para as danças afrodescendentes o ser que dança é sagrado porque é natureza, é pó da terra e deve ter gratidão à ela sempre.

Neste permitir de trocas, energias se renovam em mergulhos, descansos, em ascensão e decesso, mexendo em pensamentos, conhecimentos, sensações, sentimentos adormecidos que rebulidos tornam-se movimentos entendidos pela experiência da dança, que nada mais é do que considerar-se, como um ser no útero movimentando-se para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para trás e para frente, seguido um movimento pra dentro e por dentro, no e do seu próprio centro, o movimento da vida e o movimento na vida.

Assim (in) concluímos que as danças de matriz afrodescendente é um elemento afrodiaspórico, pois conduz o praticante a vivenciar uma filosofia abundante que passa a conduzir a sua história pessoal induzindo-o a convivência com um coletivo que relaciona o passado ao presente, fator preponderante para a resolução do futuro de qualquer pessoa. É um fator que produz mudanças, pois dialoga com o todo, que define a pessoa pelo o seu inteior.

Assim consideramos que as danças afro-brasileiras é um celeiro de aprendizagens africanas no Brasil e neste modelo/conceito sistematizado por Mercedes Baptista, de origem yorubá, dialoga diretamente com a África, mais precisamente com a Nigéria, e que é um elemento diaspórico que deve ser apreendido e ensinado em todo o território brasileiro como uma herança valorosa e transformadora em uma permanente travessia vivenciada e patrocinada pela a matriarca África em chão brasileiro.

Mas percebemos nessa análise que muitas águas correrão, conduzidas pelas as mãos e pés em águas mansas, bravas, potáveis, ou não, doces ou salgadas, mas o tempo dirá quando e aonde a dança nos levará como celeiro epistemológico promotor de libertação e descolonialidades dos corpos dispostos a dialogar com os conteúdos nas giras e rodopios das danças afro-brasileiras.

Embora não tenha sido o nosso objetivo, esperamos que as danças afro-brasileiras tomem fôlego e como conhecimento afrodiaspóricos possa enriquecer espaços educacionais que efetivem as leis 10.639/03 e a 11.635/08 oportunizando o acesso a estes saberes, reconhecendo-os como uma potencia que propõe diálogo como elemento estético, artístico e acima de tudo educativo, uma herança afrodiaspórica carregada de ensinamentos de África.

REFERÊNCIAS

COSTA, Erika Villeroy da. **A dança negra de Mercedes Baptista – coporeidades afro-diaspóricas em diálogo**. Anais do 2º Encontro Internacional de História e Parcerias. ISBN 978-85-65957-15-1. Disponível em: https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1563126409_ARQUIVO_4c977e804cf0a59863e14ba6455efb28.pdf

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Mercedes Baptista. Atualizado em 15 de agosto de 2018. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa106837/mercedes-baptista>

FERRAZ, Fernando Marques Camargo. **O fazer saber das danças afro: investigando matrizes negras em movimento**. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110346/000702783.pdf?sequence=1>

FERRO, Neilda da Cunha Alves; DE OLIVEIRA, Thiago Soares. **Colonização, cultura e língua em Campos dos Goytacazes**. EntreLetras, v. 9, n. 3, p. 237-260, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/5863>

GRAHAM, Sandra Lauderdale. **Ser mina no Rio de Janeiro do século XIX**. Afro-Ásia, n. 45, p. 25-65, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S000205912012000100002&script=sci_arttext&tlng=pt

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

HONORATO, Cláudio de Paula. **Valongo: o mercado de escravos do Rio de Janeiro, 1758 a 1831**. Niterói: UFF, Orientador: Mariza de Carvalho Soares. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2008.

LIGIÉRO, Zeca. **O conceito de “motrizes culturais” aplicado às práticas performativas afro-brasileiras**. R. Pós Ci. Soc. v.8, n.16, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicoselectronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/695>

LIMA, Nelson. Dando conta do recado: a dança afro no Rio de Janeiro e suas influencias. **Tesis de Maestria**, pp. 82, UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais in. **Sociologia e Antropologia**, vol II. São Paulo, EDUSP, 1974.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia, Pertencimento, corpo-dança Afroancestral e tradição oral Africana na formação de Professoras e Professores**. Eduece, 1ª edição, Fortaleza-CE, 2015.

RIBEIRO, Rafaela Machado. **O negro e seu mundo: Vida e trabalho no pós-Abolição em Campos dos Goytacazes (1883-1893)**. 2012. 237f. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política)-Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF, Campos dos Goytacazes.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Alma Africana no Brasil. Os iorubás**. EDITORA ODUDUWA 1996. Disponível em: <http://institutocaminhosoriente.com/Livros/Candomble-Alma-Africana-no-Brasil.pdf>

SARRAPIO, Fabíola Procópio. **História e estória na narrativa de guimarães rosa**. Revista Memento, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/3777>

SERRANO, Carlos; WALDEMAN, Mauricio. A África tradicional – Africanidade, tradição e modernidade. **In: Memória D'África: a temática africana em sala de aula. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2010.**

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Mercedes Baptista: a criação da identidade negra na dança**. Fundação Cultural Palmares, 2007.

SOUZA, Julianna Rosa de, SANTOS, Lau. **Experiências e Estéticas Afrodiaspóricas: O Corpo, a Dança e o Canto como Procedimentos de Criação de Ijo Alapini**. Revista Antropolítica, n. 40, Niterói, 1. sem. 2016.

WALDEMAN, Maurício. **A África Tradicional**. Ed. Koteu Africanidades 15. 2017. Disponível em: http://mw.pro.br/mw/africanidades_15.pdf

VIDEOGRAFIA

ABRAS, Benjamin. **Afronta**. Youtube. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BHImNbjOAhU> acesso: Julho de 2018

Lilian S. Santiago e Marianna Monteiro. **Balé de pé no chão**. Youtube. 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9CMU4aayjU&t=83s>

SANTOS, Lau. **Ijo Alapini - Videodança com Benjamin Abras**. Youtube. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9ycnFkpu7T0>

Data de aceite: 08/09/2020

Data de submissão: 29/06/2020

Elaine Erhardt Rollemberg Cruz

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
Rio de Janeiro – RJ.
<http://lattes.cnpq.br/347082645209146>

RESUMO: Este artigo se dedica a compreender um fenômeno artístico como um instante de geração da arte, da obra e do artista. Concordando com a não hierarquização de valores, nem mesmo a existência de um originário ascendente sobre o outro, conduzo esta pesquisa à compreensão da colaboração entre os fatores de composição deste fenômeno. Objetivo a real valorização do instante de composição, bem como qualidades como a disponibilidade, sensibilidade, perceptividade e generosidade, para uma existência artística vivaz. Para compreender a ciclicidade entre os fatores em si e em relação ou congregação nesta fenomenologia, oriento minhas reflexões com pensamentos filosóficos que se aproximam no ponto em que falam do acontecimento da arte e valorizam seu círculo alimentador. E ainda, apresento a dança como exemplo de materialização do fenômeno artístico, sendo manifesto dessa existência cíclica e movimentadora no corpo.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, fenomenologia, corpo, sensibilidade, valor.

ABSTRACT: This article is dedicated to understanding an artistic phenomenon as an instant of generation of art, work and the artist. Agreeing with a non-hierarchy of values, not even the existence of an original ascendant over another, this research is conducted to understand the collaboration among the factors that make up this phenomenon. I aim the real appreciation of the moment of composition, as well as qualities such as availability, sensitivity, perception and generosity, for a lively artistic existence. In order to understand the cyclicity among the factors themselves and in relation or congregation in this phenomenology, I guide my reflections with philosophical thoughts that approach the point where they speak of the event of art and value their feeding circle. And also, I present dance as an example of the materialization of the artistic phenomenon, as a manifestation of this cyclic existence and movement in the body.

KEYWORDS: Art, phenomenology, body, sensitivity, value.

11 A CICLICIDADE DO FENÔMENO ARTÍSTICO

Para conduzir esta reflexão, parto de Heidegger, filósofo esteta que se dedicou a esse tema em *A origem da obra de arte* (1977), com questionamentos aplicáveis atemporalmente. Mesmo que possa parecer que a arte é um ponto de origem para uma obra, ou mesmo um artista, Heidegger (1977) reflete sobre o valor da associação desses três aspectos numa existência mútua.

Para o Heidegger (1977), a arte é o devir, é o acontecer histórico produzido na obra, que opera o aparecimento de uma verdade singular. Essa verdade é o revelador de um ser, o iluminar. A arte e a manifestação da verdade se materializam como num *traçado* que desvela e ao mesmo tempo autopreserva a verdade do ser na obra.

A obra, ainda por Heidegger (1977), é a própria expressão, reveladora e preservadora dessa verdade. Trata-se da criação que projeta ou reflete a interioridade de um ser e alcança a comunicação com seu espectador. É o manifesto real da sensibilidade capaz de apresentar algo nunca foi apresentado antes. Há beleza em poder vigorar a obra fazendo aparecer o histórico da verdade no seu ser revelado, possibilitando a comunicação do sensível. Trata-se de uma produção que projeta todas as suas mediações e afecções, uma determinação progressiva de um ser motivado potencialmente e uma fundamentação regressiva de um histórico mediador.

Logo, segundo Heidegger (1977), o artista, enquanto produtor da própria arte, precisa se disponibilizar para o acontecer da arte. Em alemão a palavra produzir (*hervorbringen*) significa também disponibilizar, acessibilizar. O artista precisa perceber o que está presente, se permitir o desvelar. Ele busca o escape da reprodução e se lança para uma apresentação à disposição de uma expressão irrepresentável, enaltecendo as vivências, as energias, as potências e as pulsões do instante.

Assim, a arte é o devir e o fluir sensível que habita a obra, que é habitada pelo próprio artista, que, por sua vez, habita a arte. O artista se faz no devir da arte e no gerar da obra, ao passo que a arte só existe na manifestação da obra e na disponibilidade do artista; em imediato, a obra só se realiza com ambos.

Desta forma, é preciso que percorramos inteiramente este curso circular. Não se trata nem de um recurso a que nos vejamos obrigados nem de um defeito. Trilhar este caminho é a força, e permanecer nele é a festa do pensar, supondo que o pensar é um ofício [*HandUlerk* - trabalho manual]. Não é somente o passo principal da obra para a arte que, como o passo da arte para a obra, é um círculo; às voltas neste círculo anda, antes, cada um dos passos singulares que tentamos dar (HEIDEGGER: S.d. [1977], p.9-10).

Contudo, há grande valor em absorver a reflexão sobre a integralidade dos aspectos na composição.

2 | O CORPO MEDIADO E MEDIADOR

Tendo a dança como exemplo, o corpo em que a arte se manifesta é o próprio *traçado* da obra, integralizado nessa composição. Esse corpo aborda, acolhe e preserva a obra, ao mesmo tempo em que manifesta o ser em obra. Esse “obrar” da arte na dança valoriza a autenticidade e ultrapassa suas estruturas preconcebidas. A arte se apresenta

aqui como uma potência que desvela a verdade do ser em seu mundo e expressa toda sua latência vivaz. É ação, é produção, constante renascimento no instante de atividade.

Um corpo, mesmo quando atuante em seu obrar é destinado à leitura de um repertório formatado, precisa captar e introspectar tais informações, a ponto de vivê-las com verdade e permitir aflorar tal repertório como arte em obra no seu corpo. Assim, interessa o modo como o artista tanto lida com a consciência, quanto extravasa a intensão, permitindo sua não soberania. Há valor no jogo enlevado entre, de um lado, a consciência e, de outro, a não escolha e entrega às suas mediações.

Para retratar a materialidade da sensibilidade desse fenômeno no corpo, cita-se Klauss Vianna, o primeiro mestre de dança do Brasil. Para Miller (2016), Vianna estimulou o dançar de cada indivíduo, anunciando a dança como um modo de existir:

Os tópicos trabalhados nas aulas de Técnica Klauss Vianna não se reduzem ao virtuosismo nem ao acúmulo de habilidades corpóreas, mas envolvem o pensamento do corpo, que é um 'estar presente' em suas sensações, enquanto se executa o movimento, sentindo-o e assistindo-o, tornando-o, dessa forma, um espectador do próprio corpo (MILLER: 2016, p.22).

Vianna sustentava essa veracidade num corpo que se disponibiliza à escuta e à percepção, que sente e permite seu desvelar. Um corpo disponível é possível ser arte, obra e artista em concomitância. Um corpo disponível à vida é fenomenológico, é sensível, é movimento e é dança. O pensamento de Vianna é força, bem como seu sistema técnico é materialidade para as reflexões heideggerianas:

A este perceber chamamos hoje 'vivenciar' [Erleben]. É o modo como o homem vivencia a arte que deve prestar-se a esclarecer-nos acerca da sua essência. A vivência [Erlebnis] é a fonte canônica, não só da fruição artística, mas mesmo da criação artística (HEIDEGGER: S.d. [1977], p.85).

3 | VALORES DO CÍRCULO

Essa reflexão é pertinente por muitas vezes o valor artístico se agregar a uma marca, personalidade, tema ou até mesmo patrocínio. Essa realidade desarticula esse coletivo de composição e enfraquece a potência vivaz do fenômeno em si.

Adorno (1970) já discorria sobre essa questão de valor ao se posicionar contra a captura da arte pelo mercado capital como produto industrial, e contra a instrumentalização pela propaganda em prol de um realismo social, que apenas pretendia ilustrar algo destinado a se propagar socialmente. “A representação feiticista da obra de arte como propriedade que é possível ter e que se pode destruir pela reflexão corresponde estreitamente à

representação feiticista do bem utilizável na economia psicológica.” (ADORNO: 1970, p.25)

No entanto, o interessante nesse pensamento é a sua preocupação, além da crítica, em engajar o fazer artístico, tornando-o acessível e sensível. Essa problemática continua sendo atual e instigante à produção artística ou atividade reflexiva sobre a arte.

Mas a arte transforma-se em ideologia ao sugerir, como imago do não cambiável, a ideia de que no mundo nem tudo seria permutável. Em virtude do não cambiável, ela deve, através da sua forma, levar o cambiável à autoconsciência crítica. As obras de arte têm o seu telos numa linguagem de que o espectro não conhece as palavras que não estão apreendidas pela universalidade pré-estabelecida (ADORNO: 1970, P.101).

Para Adorno, a arte é algo especial, um acontecimento comovente e capaz de transformar. Tratá-la como comum é banalizar seu caráter. A arte deve ser interpretada pela lei do seu movimento, pelo seu devir, um movimento atravessado pela história, que atua provocando os sentidos.

Porém, o diagnóstico de que a indústria capital comanda ou fomenta o fazer artístico se mantém. A indústria instrumentaliza a arte como uma manobra alienatória de questões sociais, servindo a interesses políticos e comerciais. Entregar a arte à autoridade de uma indústria cultural capitalista desarticula os aspectos da composição fenomenológica e estabelece, às partes dessa composição, valores diferenciados pelos interesses de manipulação. Assim, a arte é banalizada e desvalorizada, perdendo seu lugar comocional na sociedade menos humanizada.

Desde a modernidade, o movimento vanguardista e iluminista da arte promete promover ao homem uma ressensibilização. Nessa perspectiva, Adorno (1970) se preocupa com a experiência artística relevante do rompimento de barreiras através da vivência de algo novo e sensível. “A arte propõe a produção de sensibilidade e não corresponder a uma sensibilidade já determinada.” (ADORNO: 1970, p. 13) Sensibilizar o homem e elevá-lo a essa erudição de pensamento constitui o ideal de acessibilidade à arte que impediria a redução da arte à banalização e instrumentalização.

A arte de vanguarda desejaria sempre tirar o homem de seu conforto. O novo está relacionado ao devir em um instante, o qual rompe e autopreserva as mediações de um tempo. Estar à altura de seu tempo seria também resistir ao seu tempo ainda na contemporaneidade. Assim, a produção de arte contemporânea, quando se dedica ao iluminar verídico de um fenômeno artístico, é o próprio ato de resistência ao seu tempo.

Segundo Garaudy (1980), o retrato de uma nova expressão artística do corpo reflete questões importantes que mediam essa verdade. Considerando o futuro da dança, ele observa: “Podemos concluir que a dança, como arte do movimento, pode e deve desempenhar um papel social essencial na consciência dos fins que o indivíduo pode ter

em relação à sociedade em que vive.” (GARAUDY: 1980, p.179)

Contudo, a valoração dessa existência mútua entre arte, obra e artista – reconhecendo o fenômeno artístico como um instante sensível, histórico e singular – é de extrema importância tanto para educação, quanto para atividade artística, pois o valor desses conceitos e o modo como se relacionam na prática agregam uma construção e um desenvolvimento sensível humano. O fenômeno artístico trata sobretudo de relação, vida, generosidade, escuta e disponibilidade; é uma contribuição para a ressensibilidade e ressignificação humana. “A dança não é apenas expressão e celebração da continuidade orgânica entre homem e natureza. É também realização da comunidade viva dos homens” (GARAUDY: 1980, p.17). Sobre a arte em geral, ele defende que ela

[...] nos faz reviver os sentimentos expressos pelo artista como nos assimilássemos a ele, é um dos mais elevados ensinamentos da dança para transformar nossa própria experiência e enriquecer nossa própria vida com a criação dos outros “ a arte é o caminho mais curto entre dois homens. (GARAUDY: 1980, p.21)

Assim, expõe-se a importância do reconhecimento do fenômeno artístico pela simbiose dos seus três aspectos. Nesse círculo, o valor está no movimento, na disponibilização e na congregação refletida em um fenômeno de expressão. Trata-se de um movimento que não se basta num isolamento, mas se potencializa com o espectador. É um fenômeno potente num diálogo entre alteridades, realizando comunicação e cumprindo um processo sensibilizador, transformador, progressivo e fundamentado com seu meio.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. [Trad.: Artur Morão.] Lisboa: Edições 70, 1970.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. [Trad.: Antônio Guimarães Filho e Glória Mariani.] Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

HEIDEGGER, Martin. **Caminhos de floresta**: a origem da obra de arte. [Coord. e Trad.: Irene Borges-Duarte.] Serviço de Educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian. s.l.; s.d. [1977].

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica Klaus Vianna. 3.ed. São Paulo: Summus, 2016.

A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARA SE PENSAR EM UMA “DESEDUCAÇÃO” DO CORPO

Data de aceite: 08/09/2020

Nicole Blach Duarte de Carvalho

Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP)

Campinas - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/4047641571772508>

RESUMO: O presente texto busca refletir sobre o ensino de dança na educação básica, problematizando o contexto escolar, sua relação com a Arte/Dança no currículo e apresentar noções de dança que poderiam contribuir para se pensar a dança na escola como um saber que desestabiliza padrões, que “deseduque” o corpo. Ao invés de pensar em uma educação de corpos, a ideia é abraçar uma perspectiva onde aprender dança seja um processo de desconstrução, invenção e desestabilização de padrões. O processo artístico-pedagógico estaria assim voltado para a experiência direta com a dança, no intuito de promover a partir dela, conexões significativas entre dança, corpo e arte.

PALAVRAS-CHAVE: Dança, ensino de dança, arte.

DANCE IN BASIC EDUCATION: TO THINK ABOUT A BODY “DISEDUCATION”

ABSTRACT: This text seeks to reflect on the teaching of dance in basic education, problematizing the school context, its relationship with Art / Dance in the curriculum and presenting notions of dance that could

contribute to thinking about dance in school as knowledge that destabilizes patterns, to “diseducate” the body. Rather than thinking about body education, the idea is to embrace a perspective where learning dance is a process of deconstruction, invention and destabilization of patterns. The artistic-pedagogical process would thus be geared towards direct experience with dance, in order to promote, from it, significant connections between dance, body and art.

KEYWORDS: Dance, dance teaching, art.

O presente texto busca refletir sobre o ensino de dança na educação básica, problematizando o contexto escolar, sua relação com a Arte/Dança no currículo e apresentar noções de dança que poderiam contribuir para se pensar a dança na escola como um saber que desestabiliza padrões, que “deseduque” o corpo. Surge decorrente em parte, de questões presentes na monografia apresentada como conclusão da Graduação Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Minas gerais (UFMG), e que permanecem sendo investigadas na pesquisa que desenvolvo no mestrado, sob orientação da Professora Doutora Ana Terra. Convida a pensar em metodologias orientadas e pautadas pelo olhar da Arte. Nesse sentido, cabe perguntar: como o pensamento artístico “organiza” processos de conhecimento em dança?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte/Dança indicam que “os aspectos artísticos da dança são do domínio da arte” (BRASIL, 1997). Contudo, apesar de reafirmar essa condição, não esclarece de forma mais específica o que significa desenvolver a dança nesse âmbito. O documento apresenta uma indicação geral e aponta para uma abordagem de dança que dependendo das concepções que o educador dispõe, pode se transformar em uma prática educativa que constrói uma ideia de dança que não dialoga com as questões da arte, pois “não é qualquer conteúdo na área de Dança que se presta a estabelecer essas relações” (BRASIL, 1998, p.71). Para, além disso, essa prática pode ainda ser organizada com base em objetivos de outras áreas menosprezando o próprio campo de conhecimento da dança. Segundo Morandi e Strazzacapa:

[...] é ponto pacífico a necessidade de os profissionais de dança aprimorarem seus discursos, comecem a usar vocabulários próprios [e não aqueles emprestados das áreas de saúde, psicologia e educação física] e, sobretudo, compreenderem o ensino de dança como um fim em si (MORANDI e STRAZZACAPA, 2006, p.20).

No âmbito escolar, ainda impera uma “falta de entendimento” generalizada sobre a dimensão da dança como arte, campo de conhecimento e mais ainda sobre sua relevância no ensino formal (MARQUES, 2011; MORANDI e STRAZZACAPA, 2006). Se de um lado há uma visão romantizada e ingênua que entende a dança quase como uma salvação (MORANDI e STRAZZACAPA, 2006), de outro há uma banalização expressa em uma tendência de definir ou caracterizar a dança com base em uma visão simplista sobre ela. Encontramos alguns exemplos dessas tendências quando escutamos as pessoas dizerem que a base para toda dança é o ballet, ou que “dança de verdade” é o ballet, ou que dança é uma ginástica, ou uma atividade apenas para meninas, ou que dançar serve para relaxar, divertir, gastar energia ou emagrecer. Os Parâmetros Curriculares Nacionais admitem que:

Ainda há, infelizmente, certa ingenuidade quanto ao corpo que dança e ao corpo na dança no ambiente escolar. Delegada na grande maioria dos casos a festas e comemorações, ou à imitação de modelos televisivos, freqüentemente ignoram-se os conteúdos socioafetivos e culturais presentes tanto nos corpos como nas escolhas de movimentos, coreografias e/ou repertórios, eximindo os professores de qualquer intervenção para que a dança possa ser dançada, vista e compreendida de maneira crítica e construtiva (BRASIL, 1998, p. 71).

Considerando o cenário da educação pública e das escolas, para além das questões sobre metodologias artístico-pedagógicas, é preciso encontrar meios de proporcionar um ensino-aprendizagem que não se renda frente às deficiências do próprio sistema educacional. De acordo com Marques:

Na prática do dia a dia, muitas escolas brasileiras ainda hoje enquadram a arte nas propostas didáticas lineares a priori determinadas de “objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação” [...] esse tipo de planejamento exigido dos professores de Dança/Arte raramente corresponde à complexidade e à multiplicidade de atividades e inter-relações que ocorrem em sala de aula (MARQUES, 2011, p.58).

Se em linhas gerais ainda nos encontramos submetidos a um sistema educacional “condicionante”, refém de resultados, números, métodos quantitativos de avaliação e etc., torna-se fundamental, como diria Paulo Freire (1996), buscar manter vivo o gosto da rebeldia, a curiosidade, a capacidade de arriscar-se e de aventurar-se nos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, ao invés de pensar a dança na escola enquanto educação de corpos, a ideia é abraçar uma perspectiva onde aprender dança seja um processo de desconstrução, invenção e desestabilização de padrões. O processo artístico-pedagógico estaria assim voltado para a experiência direta com a dança, no intuito de promover a partir dela, conexões significativas entre dança, corpo e arte. Evocamos assim, um entendimento de corpo, que, disponível para a experiência dançante, investiga seus próprios meios de se organizar. Essa organização não diz respeito a educar-se para a *dança*; mas sim de descobrir meios hábeis, e potencialidades que possibilitam *aprender a dançar*.

Dançar, aqui, é visto como um modo particular de se perceber em relação, num determinado tempo e espaço. Nessa perspectiva, a dança não serve e nem está a serviço de algum tipo de educação¹, mas sim, atrelada a uma necessidade de conhecimento que surge do próprio corpo. Compreendida como uma “produção” do corpo em processo de “conhecer”, a dança seria o elemento que evidenciaria o estado do corpo e das suas habilidades relacionais. A experiência dançante se configuraria então como disparadora de processos de (re) conhecimento de si e do outro.

Com os processos de inserção da dança no ambiente formal de ensino, diversas questões sobre práticas de ensino e modos de pensar a dança foram suscitadas chamando a atenção para a potência da dança enquanto atividade formadora e geradora de conhecimento. Entretanto, a dança antes desses processos de formalização no âmbito da educação, já produzia e criava seus próprios meios de ser e estar no mundo. Acreditamos que, delinear e refletir sobre concepções de dança, tendo como parâmetro uma perspectiva artística², pode contribuir para evitar que os processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, fiquem reféns das normatizações do sistema educacional.

Se pensarmos que para muitas pessoas é na exigência rígida da técnica do balé que está seu “grande encontro” consigo e com o mundo, e que para outros pode ser na

1 Entende-se aqui a educação enquanto um conjunto de processos que visam “ajustar” os sujeitos em determinados sistemas de pensamento.

2 No caso, estamos propondo um alinhamento com a arte pós-moderna, ou contemporânea.

dança popular, nas danças de salão ou no jazz; podemos pensar que todas as danças estão inseridas nessa rede complexa que envolve o “conhecimento dança”. Considerando que esse conhecimento se expressa na “ação dinâmica das interações do corpo com o mundo” (CASTRO, 2011, p.101) pergunto: O que é o saber dança? E assim, o que significa aprender a dançar?

Na perspectiva da dança como uma deseducação do corpo, pensamos que ela (a dança) não serve e nem está a serviço de uma educação externa, mas sim, conectada a uma necessidade de conhecimento que surge do próprio corpo. Aprender dança, nesse sentido, se configura como um processo de investigação a partir da experiência direta. Trata-se de pensar a dança e o ensino de dança como um processo de exploração de si, do outro e das relações que estabelecemos. Dança como invenção.

A noção de “educação” está sempre ligada a alguma ideologia e tratar a dança para além dessa ideia de educar, é atravessar essa concepção para buscar algo que se permita ser um processo constante de investigação. Não apoiada em uma noção externa de educação, mas sim, compreendida como um exercício de apropriação de si, de modos de se ver; de apreender o mundo e apurar o olhar. Técnicas e métodos são assim ferramentas, para se alcançar um objetivo maior, que é o de estimular o domínio de si, a atenção para sua própria energia, e a consciência da capacidade de fazer escolhas.

Suscita, de algum modo, certo desligamento de construções identitárias e, ao considerar a dança como conhecimento, assume que todas as formas que ela adquire não são fixas, são contextuais e moduladas com base em parâmetros, princípios; e etc. Mergulha no universo das “não formas”, para compreender, que tudo é possível (considerando que a arte é território das possibilidades; da criação) desde que estejamos cientes, conscientes e sencientes³. Este pode ser um caminho para deslocar a dança de qualquer lugar em que ela se apresente no automatismo e na mera reprodução acrítica.

Se pensarmos que a dança na educação básica é uma forma de democratizar a dança, e ainda, que a proposta desta atividade na escola “considera as pesquisas mais recentes da neurociência que criam um desafio à visão que separa corpo e mente, razão e emoção” (PCN, 1997 livro 06, p.44), percebemos uma implicação com questões que rompem paradigmas sobre corpo, dança e conhecimento. De acordo com Castro:

Pensar possíveis conexões com corpos que Dançam e como estes corpos conhecem (...) termina por ir distanciando-se, cada vez mais, das heranças paradigmáticas modernas, das ideias de um corpo dualista (corpo-mente) e de conhecimento como algo pontual, que está fora do sujeito (CASTRO, 2011, p.94).

3 A ideia de usar os três termos é enfatizar a relação entre ação, pensamento e sentimento no processo de apreensão e intervenção no mundo.

Ao privilegiar o ensino de dança como um conhecimento do campo da Arte estamos assumindo a complexidade que abarca esses conceitos e atravessando a fronteira entre antigos e novos padrões de pensamento (CASTRO, 2011) , buscando atribuir perspectivas sem a intenção de controlar resultados, incorporando assim a contemporaneidade também nos processos de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, reflito sobre como o ensino de dança poderia propiciar experiências, que estimulassem o desenvolvimento de uma inteligência que ampliasse as possibilidades de relações **poéticas** com e no mundo. **Por que poéticas?** Não apenas porque estamos tratando de um elemento artístico (que é a dança), e por isso, tentando nos aproximar de algo que poderia ser chamado de uma especificidade (do campo da arte), mas porque pensar em poética (s) evoca a existência de caminhos onde podem ser reveladas novas visões de mundo.

REFERÊNCIAS

BLACH, Nicole - **Dança, ensino e aprendizagem**: para se pensar um ensino-aprendizagem significativo em dança. 2016. 65 f. - Monografia (Graduação Licenciatura em Dança) - Escola de Belas Artes - Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

CASTRO, Juliana Fernandez. **Dança, corpo e paradigma emergente**: conexões e aproximações. O Mosaico: Rev. Pesq. Artes, Curitiba, n. 6, p. 90-102, jul./dez. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MARQUES, Isabel. **Notas sobre o corpo e o ensino de dança**. Caderno Pedagógico. Lajeado, v. 8, n.1, p. 31-36, 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Ágere).

UMA ATIVIDADE DE EXTENSÃO DESENVOLVIDA NA FACULDADE DE DANÇA ANGEL VIANNA

Data de aceite: 08/09/2020

Vera Regina Rebello Terra

Angel Vianna Faculdade de Dança
Rio de Janeiro - RJ

<http://lattes.cnpq.br/2653808954504335>

Ausonia Bernardes Monteiro

Angel Vianna Faculdade de Dança
Rio de Janeiro - RJ

<http://lattes.cnpq.br/7598039437615180>

José Geraldo Furtado Gomes

Angel Vianna Faculdade de Dança
Rio de Janeiro-RJ

<http://lattes.cnpq.br/6786031328959799>

RESUMO: A atividade de extensão relatada no texto ancora-se no aprofundamento das reflexões sobre práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Laboratório de Encenação e Multimídia da Faculdade de Dança Angel Vianna (FAV). Tomou-se por referência o espetáculo *Dançar (não) é preciso*, dirigido e coreografado por Esther Weitzman, e inspirado na obra do pintor norte-americano Jackson Pollock. A atividade foi elaborada com base nas contribuições que a prática interdisciplinar e a perspectiva histórica do conhecimento oferecem à análise e compreensão da arte contemporânea. Buscou-se a discussão de conceitos, visando à produção de textos críticos e reflexivos elaborados por alunos e alunas, gerados a partir de atividades realizadas intra e extramuros. São percepções, escritos que constroem as linhas do contemporâneo e instigam os estudantes universitários a

desempenhar um papel ativo e criativo na educação através da dança.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Extensão universitária; Dança; Acaso; Iluminação cênica.

ABSTRACT: The extension activity reported in the text is anchored in deepening the questions on pedagogical practices developed by the Performing Arts and Multimedia Laboratory of the Angel Vianna Dance Faculty (FAV). The show *Dançar (não) é preciso*, directed and choreographed by Esther Weitzman, and inspired by Jackson Pollock's paintings, was taken as a reference for the activity's conception. The project was developed based on the contributions brought by interdisciplinary practice and the historical perspective of knowledge to the analysis and understanding of contemporary art. The discussion of concepts was sought, aiming at the production of critical and reflective texts written by students, generated from intramural and extramural activities. These are perceptions, writings that build the lines of the contemporary, and encourage university students to play an active and creative role in education through dance.

KEYWORDS: Interdisciplinarity; University extension; Dance; Chance; Stage lighting.

Essa comunicação versa sobre uma atividade de extensão de caráter interdisciplinar realizada pelos professores do Laboratório de Encenação e Multimídia da Faculdade Angel Vianna. Ao longo dos anos,

procuramos definir o perfil do Laboratório e suas linhas de pesquisa, realizando reuniões nas quais refletimos sobre nossa prática pedagógica, pautada nas relações entre corpo, movimento e educação.

Nossas reflexões levaram-nos a perceber e distinguir, como traço específico do Laboratório de Encenação e Multimídia, seu caráter *interdisciplinar*, por ele agregar matérias que abordam as diferentes linguagens artísticas associadas à dança: a música, a encenação, a iluminação cênica, a imagem fílmica. Propusemo-nos, então, realizar uma atividade que promovesse a interdisciplinaridade e estimulasse os alunos a produzir textos críticos e reflexivos sobre dança, visando removê-los da atitude passiva de meros espectadores e instigá-los a uma reflexão sobre a experimentação desenvolvida pela dança na contemporaneidade.

Buscávamos a expansão das atividades desenvolvidas em sala de aula, desejosos de promover um diálogo com a produção artística atual em dança. Algumas questões nos inquietavam: que transformações acontecem em nossa prática acadêmica quando a exercemos em um contexto interdisciplinar? Como situar essa prática pedagógica em uma perspectiva histórica de construção do conhecimento em dança na atualidade? Dávamos prosseguimento à discussão realizada em reunião do Laboratório de Encenação e Multimídia, em que tomamos por base uma entrevista do artista e educador Luis Camnitzer sobre a relação entre arte e educação:

“Sempre considerei que a arte é uma metodologia do conhecimento, e não uma disciplina... A arte só tem valor se consegue educar as pessoas, e a educação só tem valor se é criativa e promove a criação. A fronteira entre as duas, se é que realmente existe, é vaga e tênue, e não vale a pena respeitá-la.” (CAMNITZER, 2013, p. 19)

Movidos por essas questões, fomos assistir com nossas turmas, em junho de 2016, ao espetáculo *Dançar (não) é preciso*, concebido, dirigido e coreografado por Esther Weitzman a partir da obra de Jackson Pollock, apresentado no Espaço Cultural Municipal Sérgio Porto, Rio de Janeiro, com iluminação de José Geraldo Furtado e a participação de bailarinos do curso de Graduação da Faculdade Angel Vianna. Após o espetáculo, participamos de um debate com a equipe de criação.

A associação entre o título do espetáculo e o texto *Palavras de pórtico*, de Fernando Pessoa, se fez de imediato. Tomando como referência uma citação de Pompeu, general romano do século I a.C., que incita os marinheiros amedrontados a partirem para a guerra proclamando: “Navegar é preciso, viver não é preciso”, o poeta assim se expressa: “Quero para mim o espírito [d]esta frase,/transformada a forma para a casar como eu sou:/Viver não é necessário; o que é necessário é criar.” (PESSOA, 1980, p.15)

No comentário ao poema, extraído do livro *Filosofando: Introdução à filosofia*, e distribuído aos alunos com o propósito de fundamentar a análise do espetáculo de Esther Weitzman, as autoras chamam atenção para que “Embora pareça que o general e o poeta digam o mesmo, um exame mais atento revela uma diferença fundamental.” (ARANHA, 2013, p. 168) Enquanto o general emprega o termo preciso no sentido de necessário, indispensável, dizendo aos marinheiros que é preciso navegar, mesmo com o risco de enfrentarem a morte, o poeta usa o mesmo termo no sentido de exato. “Viver não é preciso”, em Fernando Pessoa, significa que viver não é exato. As autoras concluem sua análise:

“A vida não é *precisa* porque não há roteiros, receitas nem modelos para bem viver com grandeza: cada um de nós está diante da liberdade de escolher caminhos, para o bem e para o mal; a vida navega nas águas da liberdade.” (ARANHA, 2013, p.169)

Essa ideia de imprecisão como expressão de liberdade, como compreensão da complexidade dos acontecimentos do mundo orientou poéticas da modernidade, tais como a música de John Cage, a coreografia e dança de Merce Cunningham, a *action painting* de Jackson Pollock, o poema tipográfico de Mallarmé *Um lance de dados jamais abolirá o acaso*.

São poéticas que se abrem ao acaso, libertando a arte das narrativas lineares, da noção de representação, instaurando uma concepção complexa do tempo e do espaço, fazendo da arte um acontecimento.

Por seu caráter inaugural, o movimento casual traz a essência da vida bruta, sem a interferência perceptível da razão, como observa Gilles Deleuze (2007, p.103) ao analisar a obra do pintor Francis Bacon:

“É como o nascimento de outro mundo. Pois essas marcas, esses traços, são irracionais, involuntários, acidentais, livres, ao acaso. Eles não são representativos, não são ilustrativos, não são narrativos. Mas nem por isso são significativos ou significantes: são traços assignificantes. São traços de sensação, mas de sensações confusas (que se traz consigo ao nascer, dizia Cézanne) e são, sobretudo, traços manuais.”

No espetáculo de Esther Weitzman - *Dançar (não) é preciso* - a utilização do acaso é uma estratégia para a criação dos movimentos, a qual se estende ao desenho de luz. Como criar a luz para um trabalho com essas características? Como tornar esse jogo possível?

A escolha da configuração do espaço para a dança denota a abordagem não tradicional, que rompe com o palco italiano. O palco em corredor coloca a audiência de frente para a própria audiência. A ideia é iluminar a plateia e o palco como um todo, criar um único espaço, sem distinção entre bailarinos e público, como se todos estivessem juntos nessa jornada. A luz assim concebida busca variar a sensação entre o espaço interior e

exterior, relacionando-os à cor da luz. A amarela, mais solar (diurna); a rosa e a âmbar, menos luminosas (ocaso), todas remetendo ao espaço exterior, numa alusão à pintura ao ar livre realizada por Pollock quando ainda não dispunha de um estúdio amplo. As cores mais frias remetem às luzes noturnas e, às vezes, ao estúdio com luz artificial, uma luz mais pasteurizada.

As cores utilizadas no desenho de luz não são aquelas que Pollock usava em suas telas, mas as cores das luzes que iluminavam o ambiente onde ele pintava: ora o estúdio, ora o exterior, ora os dois juntos. Não há uma narrativa que necessite de uma coerência entre as luzes. Assim, podem-se misturar as três cores, criando um ambiente abstrato.

Essa infinidade de possibilidades e a gravação dessas combinações com tempos de duração aleatórios possibilitam o surgimento de cenas criadas ao acaso, um acaso deliberado, no caso de Pollock, tintas jogadas sem se saber onde cairão na tela. Já em nosso espetáculo, luzes jogadas na cena sem se saber onde estarão os corpos que elas atingirão. A luz é casual no mundo, ela não tem um planejamento (GOETHE, J.W., 2011). Assim, o operador pode estabelecer tempos e ir preenchendo simplesmente o palco com as luzes: ora mais quentes, ora mais frias; um lado mais claro, o outro mais escuro, divagando com a luz, para depois utilizar essas combinações na cena de maneira casual.

Foram gravados vários grupos de luzes de maneira que sempre toda a área de ação estaria iluminada. Estabeleceu-se um tempo de duração para cada grupo de luzes aleatoriamente. O surgimento de uma luz inesperada pode trazer o elemento que atualiza a emoção do intérprete, evitando uma artificialidade mecânica dos movimentos do bailarino ou da bailarina.

O operador pode escolher quais luzes serão utilizadas. A cada apresentação ele cria uma luz diferente, com tempos de entrada e saída diferenciados, com tempos de duração que para cada dia de espetáculo têm uma configuração diferente; um caos criado para atualizar os sentimentos do performer, retirá-lo da comodidade do conhecido.

Aventurar-se num território desconhecido, sem respostas prévias ou previsíveis, abrindo-se à experimentação, tornou-se uma prática das obras de arte contemporâneas, que privilegiam processos em lugar de formas pré-estabelecidas.

Lembremos Klauss Vianna: “Dançar é muito mais aventurar-se na grande viagem do movimento que é a vida.” (VIANNA, Klauss, 1990, p. 101)

Transportando-nos para além dos limites conhecidos, nada mais oportuno que mudar de espaço, sair dos muros da Faculdade de Dança Angel Vianna (FAV) e cruzar nossas atividades de sala de aula com o fazer da dança para além dos espaços educacionais. Articular esse lado institucional, partindo das respectivas áreas de conhecimento, ou seja, da nossa prática pedagógica das matérias lecionadas na graduação, e implementar este perfil por excelência da FAV.

No espetáculo de Esther Weitzman - *Dançar (não) é preciso* - também a utilização do acaso é uma estratégia para a criação dos movimentos. E, ao estabelecer um novo

espaço com esta atividade de Extensão, nessa mudança de lugares, adentramos na cena deste espetáculo.

Fomos provocados por formas de pensar a dança contemporânea, aproximando-nos do fluxo transbordante de movimento, do jogo vertiginoso dos corpos que cruzam o palco, do aleatório, das suas combinações e rupturas, entre o improvisado e a busca da estruturação dos movimentos.

Tocados pelos limites porosos, bordas rarefeitas entre os domínios das encenações artísticas e da vida cotidiana, percebemos uma dança que nos transporta igualmente na vida e na cena artística. Ocorrem-nos então algumas relações estabelecidas por Schechner (Jogo. In: *Performance e antropologia de Richard Schechner*, 2012), que nos conduz a dois estudiosos: a Johan Huizinga (*Homo Ludens*, 1938), que vê o jogar como a fundação, como um dos pilares da cultura humana, especialmente da arte e da religião, e a Roger Callois (*Os jogos e os homens*, 1958), que enfatiza a reciprocidade existente entre uma sociedade e o jogo, ao dizer: “a sociedade é o jogo que ela joga.”

Dançar (não) é preciso é um jogo de acasos, sua realidade é fluxo constante, próximo a um momento de defrontamento que cria ilusões, vertiginoso, com rupturas e acomodações. Girando, rodando, rodopiando, usando das forças centrífugas ou, em oposição, no caminhar, no jogo de equilíbrio e desequilíbrio, no salto, nas quedas, nos rolamentos.

Na reversão para uma pré-racionalidade, desconstruindo um centro na cena, propondo-nos espaços sem pontos fixos, mas apresentando uma dança que se afirma, que nos aproxima do conceito filosófico indiano de que a vida é como um jogo, onde as fronteiras entre o “real” e o “irreal”, ou “verdadeiro” e “falso” são mutantes, permeáveis.

Aqui estamos, entre explorar o desafio que é a vivência da criação artística e este momento, como relacioná-lo ao nosso cotidiano de ensino, a sala de aula.

E logo será importante compartilhar estes trechos de reflexões, produtos de trabalhos gerados desta atividade de extensão, como escritas, percepções dos alunos que cruzaram conosco estas fronteiras:

1- trechos do relato da aluna Marina Callado:

“O espetáculo de Esther Weitzman vem de inspirações dos quadros de Jackson Pollock, uma escrita dos rastros dos movimentos do pintor no manejo contraditoriamente irregular e preciso. “Eu controlo o fluxo de tinta: não há acidente, assim como não há começo nem fim”. Foi isso que a equipe quis trazer, esse acaso e jogos controlados e desenhados para os palcos, com improvisos que anteriormente foram muito bem trabalhados e pensados para trazer e expressar intenções do artista para o público.”

2 - trechos do relato da aluna Maria Cristina Valentim:

“Pollock utilizava em seu trabalho uma técnica original de gotejar a tinta sobre grandes telas estendidas no chão. Para realizar sua obra, o artista tinha que, literalmente, entrar nela, pois necessitava transitar sobre o espaço da tela que pintava.

A movimentação é sempre contínua: linhas, diagonais, rodas, saltos, torções, pontuações...

...um dos momentos muito interessantes de ver aconteceu quando houve uma diminuição da intensidade de luz e os bailarinos se dirigiram para o fundo do palco, recebendo uma iluminação menos intensa, mas com alguma cor.”

2 - trechos do relato da aluna Catarina Reuss:

“O trabalho de Esther Weitzman teve a capacidade de nos provocar questionamentos, que nos fazem compreender que todo o processo coreográfico abstrato nos traz uma mensagem muito concreta sobre a instabilidade que é pisar este chão, no contexto atual de nossa sociedade. De que forma o corpo nos transporta para um lugar de equilíbrio entre os dois “nadas” que são a vida e a morte...”

Nesse sentido, compreendo e afirmo a minha dança como um escapamento e fuga ao caos que circula em torno de mim. Dentro desse mesmo caos e tendo a consciência de que ele existe, eu desperto uma força absurda para representar todas as “insignificâncias” da vida. As minhas e as do mundo. O desejo de dançar e de viver essa dança transborda pelas minhas bordas, pelo meu corpo, pela minha alma.”

Finalizamos essa comunicação reaproximando-nos do que somos, explorando o que fazemos, e como o estamos fazendo. Conscientes de que somos partícipes da experiência artística e educacional de Angel Vianna, na FAV, tocados pela sua presença potente na cena carioca até os dias atuais. E, ao refletir sobre a trajetória destes relatos, chegamos a uma questão fundamental:

De que modo essas poéticas que abrigam o acaso podem inspirar novas pedagogias? Do mesmo modo como elas operam: propondo processos, promovendo ocasiões de reflexão e de construção do conhecimento, em vez de se limitarem à mera transmissão de informações.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

CAMNITZER, Luis. **Camnitzer: entre a arte e a educação**. *Para (saber) escutar: um jornal sobre a transformação de um espaço e sua memória*, Casa Daros, Rio de Janeiro, nº 00, 23 de março de 2013.

DELEUZE, Gilles. **Lógica da Sensação**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

GOETHE, J. W. Tradução de Marco Giannotti. **Doutrina das Cores**. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

PESSOA, Fernando. **O Eu profundo e os outros eus**. 14. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

SCHECHNER, Richard. Jogo. In: LIGIÉRO, Zeca (Org). **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

SYLVESTER, David. Tradução de Maria Teresa Resende Costa. **Entrevistas com Francis Bacon: a brutalidade dos fatos**. São Paulo: Cosac Naify, 1995.

VIANNA, Klauss; CARVALHO, Marco Antonio. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

CORO INFANTOJUVENIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO-MUSICAL, COGNITIVO E PSICOSSOCIAL

Data de aceite: 08/09/2020

Data de submissão: 08/06/2020

Ana Lúcia Iara Gaborim-Moreira

Professora do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande, MS
<http://lattes.cnpq.br/2023356392983243>

Keyla Lima Brito e Silva

Regente Coral no SESC - Serviço Social do Comércio
Campo Grande, MS
<http://lattes.cnpq.br/3326675688103297>

Vanessa Araújo da Silva

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande, MS
<http://lattes.cnpq.br/1987684635465020>

RESUMO: Neste artigo, discutimos sobre benefícios do canto coral para crianças e adolescentes, partindo da observação contínua das regentes do PCIU! (Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) e do Coral infantojuvenil do SESC (Serviço Social do Comércio – unidade Lageado/MS) em ensaios e apresentações realizados. Pesquisamos os impactos da atividade coral no desenvolvimento global dos coralistas, considerando a autopercepção das crianças e adolescentes, e considerando ainda os relatos e depoimentos informais dos pais, ressaltando

como a vivência no coro - enquanto propiciador de conhecimento e de práticas artístico-culturais - pôde causar mudanças e influenciar positivamente seus filhos. Para registrar essas informações, elaboramos dois questionários estruturados, que foram respondidos voluntariamente pelos pais e pelos próprios coralistas (de seis a dezesseis anos) que participaram dos dois projetos corais em 2018. Analisamos as respostas obtidas, identificando e relacionando fatores de crescimento com ênfase nas áreas cognitiva e psicossocial - como o estabelecimento das relações interpessoais, o favorecimento da expressão e da comunicação, o fortalecimento da autoestima, a aquisição de conhecimentos e habilidades, entre outros aspectos que influenciaram no aprimoramento de seu fazer musical. A pesquisa tem, como principais referenciais teóricos, o estudo de pesquisadores da área coral, em sua defesa de que o coro contribui para a melhoria da qualidade de vida de seus participantes; outra fonte de referência é a teoria psicogenética de Wallon e de seus estudiosos, considerando que o ser humano é simultaneamente biológico e social – assim como a essência do cantar em grupo.

PALAVRAS-CHAVE: Coro infantojuvenil, aprendizagem musical, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento psicossocial.

CHILDREN'S AND YOUTH CHOIR: CONTRIBUTIONS TO ARTISTIC-MUSICAL, COGNITIVE AND PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT

ABSTRACT: In this article, we discuss the benefits of choral singing for children and adolescents, based on continuous observation of the conductors from PCIU! (UFMS Children's and Youth Choir Project - Federal University of Mato Grosso do Sul) and SESC's (Children's Social Service for Trade– Lageado / MS unit) children's choir, during rehearsals and presentations. We have researched the impacts of the choral activity in the global development of the choralists, considering the self-perception of the children and adolescents and also considering the informal reports and testimonies of the parents, emphasizing how the experience in the choir - as propitiator of knowledge and artistic-cultural practices - could bring changes and positive influence to your children. To register this information, we elaborated two structured questionnaires, which were voluntarily answered by parents and choralists (aged six to sixteen) who participated in the two choral projects in 2018. We analyzed the answers obtained, identifying and relating growth factors with emphasis on cognitive and psychosocial areas - such as the establishment of interpersonal relationships, the favoring of expression and communication, the strengthening of self-esteem, the acquisition of knowledge and skills, among other aspects that influenced the improvement of their musical performance. The research has, as its main theoretical references, the study of choral researchers, who argue that a choir contributes to the participant's well-being; another reference basis is the psychogenetic theory of Henry Wallon and his researchers, considering that the human being is simultaneously biological and social – such as the essence of singing in a group.

KEYWORDS: Children and youth choir, music learning, cognitive development, psychosocial development.

1 | INTRODUÇÃO

Participar de um coro durante o período da infância e/ou adolescência pode ser, em potencial, um meio de se desenvolver habilidades e competências humanas, além de ser uma forma eficaz de aprendizagem musical. Isso se verifica principalmente de forma empírica e subjetiva, sob a ótica de regentes que acompanham crianças e adolescentes na rotina de seus coros. Contudo, diversos estudos pelo mundo têm comprovado os benefícios do canto coral; as pesquisadoras australianas Judd e Pooley (2014), por exemplo, afirmam que “cantar em grupo é uma atividade alegre que promove o bem-estar e melhoria de vida para aqueles que estão envolvidos” (p.269).

Neste artigo, enfatizamos os aspectos de desenvolvimento cognitivo e psicossocial de coralistas infantojuvenis, bem como os aspectos do desenvolvimento musical e artístico, que já se encontram implícitos na prática coral. Quando nos referimos aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, contemplamos os seguintes fatores:

observação do processo de construção e aquisição de conhecimento, levando em consideração os conhecimentos prévios do educando; observação dos componentes do ato mental no seu todo, isto é, funções de atenção e captação; integração e elaboração; planificação e expressão de informações (FONSECA, 2007, p.10-11).

Com relação aos aspectos psicossociais do desenvolvimento, concebemos os seguintes elementos:

observação dos relacionamentos sociais e sua influência no desenvolvimento humano: o entendimento das emoções, o senso de identidade, a relação da criança na família, na escola, nos grupos sociais (MOTA, 2008, p.15)

Para discorrer sobre estes aspectos, neste artigo, trazemos resultados iniciais de uma pesquisa em andamento, tendo como objeto de estudo dois coros infantojuvenis: o Coral do SESC Lageado e o PCIU!. As regentes dos dois coros integram o GPEP – Grupo de Pesquisa em Educação e Prática Musical - e têm realizado investigações conjuntas na área de Regência Coral Infantojuvenil.

Como metodologia para coleta de dados, foram aplicados questionários estruturados - denominados “entrevista” - para os coralistas de seis a dezesseis anos, que participaram voluntariamente. Cada questão foi elaborada em uma linguagem de fácil entendimento e devidamente explicada pelas regentes, levando as crianças a uma reflexão sobre sua participação no coro. Daí surgiram respostas dissertativas e espontâneas, com dados muito interessantes sobre a maneira como as crianças se auto avaliam enquanto coralistas.

Elaboramos um outro questionário, disponibilizado na Internet (online) para os pais das crianças e adolescentes dos dois projetos - SESC e PCIU!. Desta forma, buscamos investigar como os pais percebem os benefícios cognitivos e psicossociais a partir da participação das crianças e adolescentes nos coros. Essa observação dos pais é bastante significativa, pois os mesmos podem avaliar, de forma mais intensa e progressiva, as mudanças dos coralistas no dia-a-dia de seus filhos. As respostas dos pais ao questionário também se deu de forma espontânea, sendo que junto aos pais do SESC obtivemos 13 respostas e junto ao PCIU, obtivemos 39 respostas.

2 | CONTEXTOS

Desde 2015, na unidade SESC Lageado em Campo Grande- MS, funciona um Centro de Iniciação Cultural que atende cerca de 350 alunos. São oferecidos cursos de ballet e música, destinados a crianças e adolescentes com faixa etária entre 04 e 16 anos de idade. Nos cursos de música, as crianças recebem semanalmente uma aula de teoria musical,

uma aula de prática em conjunto e também uma aula em seu instrumento específico. Já na fase intermediária, os alunos podem ingressar nos grupos de apresentação: Orquestra de violões, Grupo de Percussão, Camerata e Coral Infantojuvenil. O coral tem um caráter cênico, por isso além das aulas de técnica vocal, solfejo e ensaios, as crianças também desenvolvem expressão corporal.

A maioria das 50 crianças participantes do Coral do SESC Lageado têm entre 08 e 13 anos. Isso se dá em função da condição social das famílias dos participantes, pois a unidade do SESC Lageado está situada em uma região periférica de Campo Grande e recebe alunos advindos de famílias com renda de até 03 salários mínimos. É muito comum a evasão desses alunos quando completam 14 ou 15 anos, em função de ingressarem em programas e cursos preparatórios para o mercado de trabalho como menores aprendizes.

Já o PCIU - Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS - foi criado em 2013, a partir da pesquisa de doutorado da regente. Atualmente, o projeto de extensão atende a cerca de 120 crianças, que se dividem em 4 grupos: PCIU Alfa (veteranos – 07 a 16 anos); PCIU New (06-10 anos), PCIU Mais (11-13 anos) e PCIUzinho (5 e 6 anos). Os pais das crianças também têm a oportunidade de participar do projeto cantando, em um grupo criado especificamente para eles (o PCIU Master, que é regido por uma acadêmica). No projeto, há o envolvimento dos alunos do curso de Licenciatura em Música, que participam ativamente como bolsistas e estagiários, nas funções de monitores, regentes assistentes e instrumentistas.

Ambos uma rotina intensa de apresentações públicas, além dos ensaios semanais: em eventos de suas instituições, espaços culturais, entidades ou empresas (públicas e privadas) na cidade de Campo Grande e em seu entorno. Os dois coros tiveram algumas oportunidades de cantarem juntos, como nos Encontros de Coros Infantojuvenis realizados em parceria entre a UFMS e a SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

3 | REFERENCIAIS TEÓRICOS

Para uma melhor compreensão dos aspectos cognitivos e psicossociais do desenvolvimento infantojuvenil, nos baseamos nos escritos do médico, filósofo e psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962) e nos estudos de pesquisadores de sua teoria psicogenética, segundo a qual, o ser humano é simultaneamente biológico e social em sua estrutura - isto é, “sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar” (Dantas, 1992, p.36).

De acordo com a concepção walloniana, a motricidade, a inteligência e a afetividade se constroem mutuamente, como um todo complexo, e permeiam as interações sociais – que funcionam “como forma de expressão das mudanças evolutivas da criança” (Carmo; Gualberto, 2017, p.107). Wallon destaca a importância da participação da criança em um grupo não somente para a aprendizagem social, mas para o desenvolvimento de sua

personalidade: “é indispensável à criança, não somente para a aquisição de certas normas, mas também para tomar consciência de suas próprias capacidades e de seus próprios sentimentos” (Wallon, 1954, p.176).

Assim, nas diversas atividades que fazem parte da rotina de um ensaio coral infantojuvenil, procuramos explorar o movimento de variadas maneiras: em brincadeiras que envolvem pulsação, precisão rítmica e andamento (andando lentamente ou rapidamente na ponta dos pés, saltitando, abaixando, levantando, deslizando); em jogos que enfatizam o som e o silêncio, onde trabalhamos a atenção e a concentração (como o jogo da “estátua”); em dinâmicas de socialização, onde os coralistas se apresentam diante de todos, trabalhando sua expressão oral e corporal, e ainda, estimulando a lateralidade, a coordenação motora e a memória (utilizando percussão corporal, por exemplo); em atividades musicais de criação e improvisação de motivos rítmicos e melódicos, onde as crianças são estimuladas a pensar e agir rapidamente dentro de estruturas espaço-temporais (desenvolvendo o raciocínio e a criatividade). Ressaltamos ainda, nessas práticas, a importância do trabalho em equipe, a responsabilidade de cada um no grupo, o respeito aos colegas e à equipe de trabalho, e com isso, desenvolvemos um olhar para as questões humanas e sociais – onde a afetividade está envolvida.

Já nas apresentações públicas, as crianças são reconhecidas como artistas – e por isso têm sua autoestima e autoconfiança elevadas. O fato de apresentar-se em público na companhia de outros colegas deixa o coralista menos exposto e mais confiante. A atitude do regente é muito importante nesse processo: deve transmitir segurança e tranquilidade, para que os coralistas possam enfrentar naturalmente essa situação e aprendam a lidar com suas emoções – principalmente a ansiedade e a expectativa. Cada experiência de apresentação, portanto, é uma oportunidade única de aprendizado, pois há uma série de fatores envolvidos que divergem de uma apresentação para outra. A regente Maria José Chevitarese, nesse sentido, ressalta que o momento de uma apresentação

parece ser particularmente interessante no que diz respeito à auto-estima. A ansiedade da apresentação em público somada à excitação de estar conhecendo um novo lugar, é coroada pela emoção do público, que ao vê-los cantar com qualidade e a se comportar dentro dos padrões sociais vigentes, reage com efusivos aplausos, chegando muitas vezes às lágrimas e fazendo comentários elogiosos ao grupo. Isto faz com que os cantores se sintam valorizados, aceitos, mais confiantes, orgulhosos do seu fazer e com sua auto-estima fortalecida (CHEVITARESE, 2007, p.154).

Em termos de desenvolvimento musical, o principal referencial de avaliação das regentes é a performance do repertório, que leva em conta o desenvolvimento da técnica vocal e a qualidade de interpretação da obra. Nestes termos, torna-se crucial a atuação das regentes enquanto educadoras, e conseqüentemente, facilitadoras do desenvolvimento

intelectual, fisiológico e comportamental em relação ao fazer musical. As regentes americanas Goetze, Broeker e Boshkoff (2011) enfatizam que

um componente essencial de qualquer proposta coral é o ensino vocal. Como muito poucos jovens coralistas têm contato com aulas de Canto, o desenvolvimento vocal de cada cantor é atribuído ao regente-educador – uma incrível responsabilidade, de fato. (GOETZE; BROEKER; BOSHKOFF, 2011, p.65).

Com relação à interpretação da obra, é importante frisar que acreditamos no potencial criador e artístico-musical do coro infantojuvenil, dentro de seus limites e capacidades – embora, nem sempre, isso seja reconhecido no meio profissional musical. Wis (2007) atribui ao regente-educador a responsabilidade de prover ferramentas e oportunidades para que as crianças se desenvolvam musicalmente: “confie nas suas crianças. Eles podem fazer aquilo que você ensinar bem. Confie em si mesmo – você encontrará meios efetivos e criativos para desenvolver esses jovens artistas” (WIS, 2007, p.68).

4 | DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E PSICOSSOCIAL, NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Encontramos respostas impressionantes – e até mesmo emocionantes – às entrevistas realizadas com as crianças. Infelizmente, no âmbito deste artigo, não nos será possível apresentar a análise dessas respostas na íntegra. Sendo assim, dentro de um levantamento parcial de dados, demos ênfase à questão 7: “Você acha importante cantar neste coral? Por quê?”. Todas as crianças responderam positivamente, tentando justificar sua resposta. Agrupamos essas respostas por similaridade em cada coro, chegando aos resultados apresentados nos gráficos a seguir:

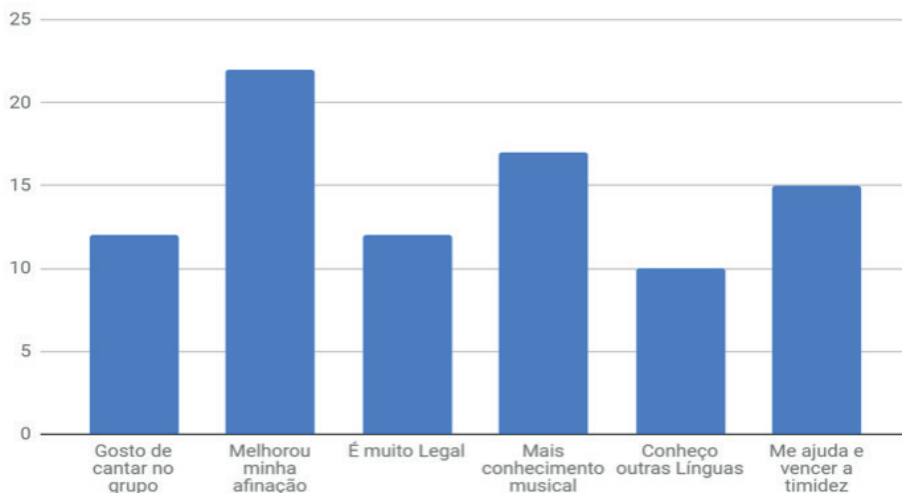


Gráfico 1. Respostas dos coralistas do SESC Lageado.

As respostas obtidas junto ao coro do SESC são bastante relevantes, porque trazem aspectos do desenvolvimento pessoal e musical dentro da percepção de coralistas tão jovens. Foram citados fatores como afinação, conhecimento musical e desinibição como resposta à sua decisão de cantar no coral. Pode-se observar que o grupo percebe a importância de sua participação no coro e tem o sonho de aprender a cantar melhor. Os integrantes do coro e/ou seus pais ainda afirmaram que percebem, dentro da rotina de atividades do coral, mudanças cognitivas e psicossociais nos participantes, expressando-se pelas seguintes palavras: desenvolvimento da memória, fala, atenção, fruição, percepção auditiva, linguagem, noções espaciais, diminuição da timidez e do medo da exposição, dentre outras, confirmando que acreditam na prática coral como uma ferramenta de desenvolvimento humano.

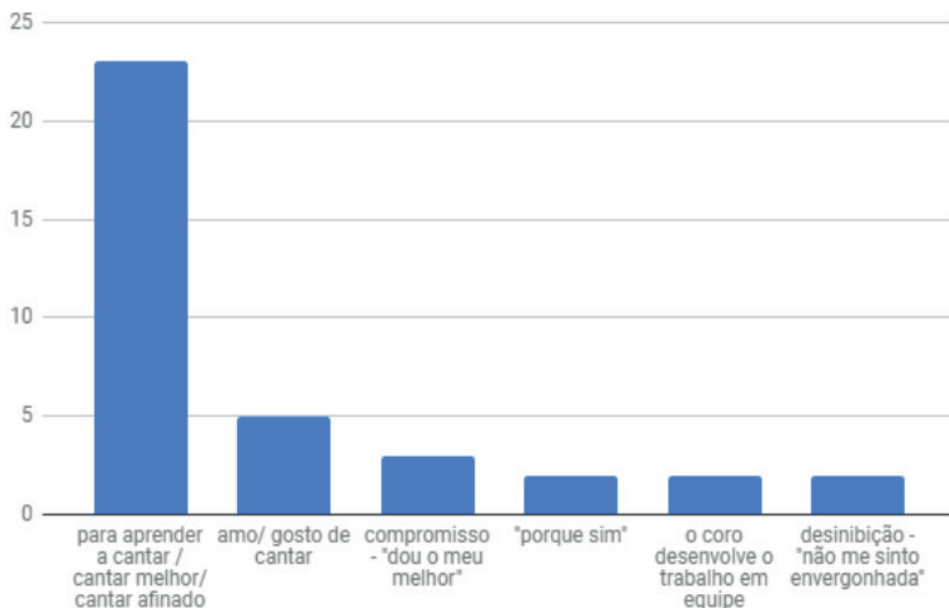


Gráfico 2. Respostas dos coralistas do PCIU.

As respostas dos coralistas do PCIU refletem o seu nível de maturidade (considerando uma faixa etária extensa, entre 06 e 16 anos, com características bem distintas). É importante destacar que a grande maioria desses coralistas compreende bem que um dos objetivos do projeto é ensiná-las a cantar. Algumas crianças mais novas do PCIU não souberam expressar o porquê, mas acham importante participar do coro, respondendo “porque sim”. Nos surpreenderam as respostas de três crianças, que acham que é importante cantar no coro para ter algo com o que se comprometer e a isso “dar o seu melhor”. Outras interessantes respostas foram: “quero ser cantor(a)”; “aprender música”, “o coro me deixa feliz”, “melhora a atenção”, “o coro é ótimo”, “aprender coisas novas”, “aprender músicas novas”, “fazer amigos”, “é divertido”, “cantar é importante”, “não me sinto envergonhada”. Uma resposta, em especial, chamou nossa atenção: [o coro] “me incentiva a nunca desistir”. Dessa maneira, podemos classificamos como satisfatório o trabalho realizado no PCIU, no sentido de manter as crianças sempre motivadas a aprender e a fazer música.

5 | DESENVOLVIMENTO MUSICAL, COGNITIVO E PSICOSSOCIAL, PELA OBSERVAÇÃO DOS PAIS

Através de questionário *online*, buscamos investigar como os pais das crianças coralistas dos dois projetos (SESC e PCIU!) percebem os benefícios cognitivos e psicossociais a partir da participação das crianças e adolescentes nos coros. As respostas

se deram de forma espontânea, sendo que junto aos pais do SESC obtivemos 18 respostas e junto ao PCIU, obtivemos 38 respostas.

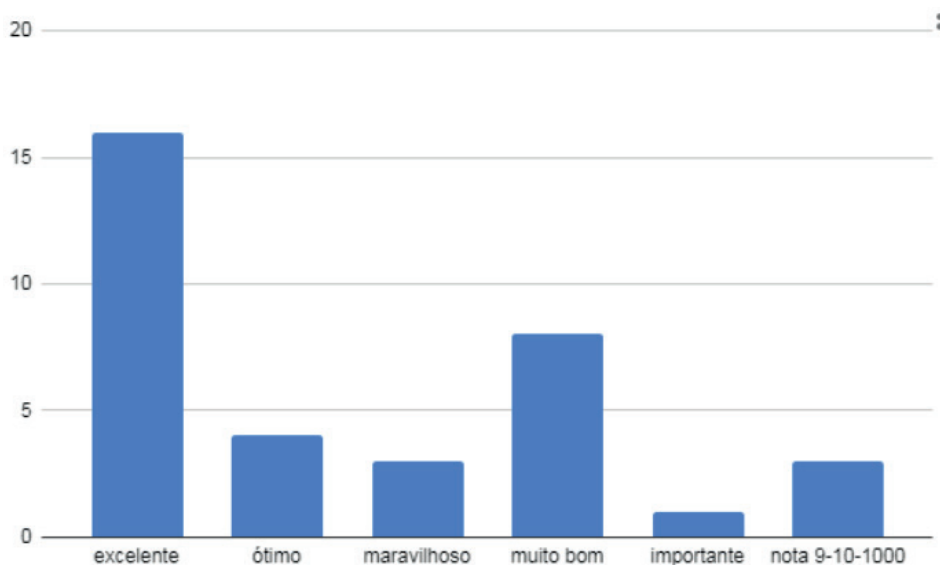
Na primeira questão, perguntamos aos pais se as crianças participam dos coros voluntariamente, e em ambos os coros houve 100% de respostas positivas - o que já constitui um fator de motivação para o aprendizado. Analisando as respostas dadas às questões seguintes, concluímos que a segunda questão era a que mais nos trazia informações relativas ao desenvolvimento musical, cognitivo e psicossocial. Foi perguntado aos pais: “por que acham importante que seu filho participe do coro infantojuvenil?”; nenhuma resposta denotou caráter negativo ou insatisfação dos pais. Analisamos cada resposta dissertativa, agrupando sinônimos ou palavras que expressavam ideias e opiniões semelhantes, e destacamos algumas que nos pareceram mais interessantes por sua originalidade. Classificamos as respostas em dois grupos: aspectos do desenvolvimento **musical e artístico**, e os aspectos do desenvolvimento **cognitivo e psicossocial**, conforme quadro abaixo (o número entre parênteses representa quantidade de respostas repetidas):

Aspectos positivos do desenvolvimento musical e artístico	Aspectos positivos do desenvolvimento cognitivo e psicossocial
aprender a cantar, ter prazer em cantar, desenvolver “vários tipos de vozes” (12)	socialização, solidariedade, convívio social, amigos, estabelecer seus próprios relacionamentos, aprender a lidar com as diferenças, tornar-se participativa (15)
desenvolvimento cultural (10)	expressar-se diante do público, superação da timidez, desinibição, perder o medo do palco, enfrentamento, desenvoltura (8)
música é importante para o desenvolvimento (global) da criança (9)	sensação de bem estar (2), sentimento de pertença (ao grupo), importância do coletivo, cooperação, interação e trabalho em equipe/grupo (5)
ter contato ou “intimidade” com a música (4)	forma de aprendizado, forma de adquirir conhecimentos (4)
gosto musical “mais apurado”, desenvolver o “senso crítico musical” (3)	disciplina (2), responsabilidade, concentração, organização, atenção nas atividades cotidianas, controlar a ansiedade (saber esperar, esperar a sua vez)
conhecimento de repertório (2); repertório musical do Estado de MS; repertório musical de outras etnias; repertório apropriado para a idade	comunicação (2) e expressão, estímulo a habilidades corporais (2), desenvolvimento da oralidade / fala
aprender mais sobre arte (2)	desenvolvimento profissional (2)
música é entretenimento, diversão (2)	desenvolvimento emocional, melhora da autoestima (2)
“música é uma ótima forma de aprendizado”	desenvolvimento intelectual / cognitivo / estímulo mental
coralista gosta de participar do coro e permanece motivado(a)	“aprendizado para a vida”

Tabela 1. Respostas dos pais do PCIU! e do SESC Lageado

Dois pais expressaram que o coro veio atender às suas necessidades pessoais: “é a única oportunidade que ela tem de aprendizado, não posso pagar”; “ela precisa de atividades além da escola”. Outro pai expressou a confiança e satisfação no projeto: “é um curso coordenado por uma equipe responsável e um trabalho maravilhoso”. Nestas respostas não houve menção a aspectos do desenvolvimento infantil, mas destaca-se aqui, mais uma vez, o caráter social do coro.

Ao perguntarmos “como você avalia o aprendizado MUSICAL de seu filho no coro?”, imaginávamos que os pais responderiam à questão indicando algum conteúdo musical ou elementos que indicassem aprendizagem musical. Contudo, quase todos os pais interpretaram que deveriam avaliar a qualidade da aprendizagem. Outra hipótese é que a maioria dos pais nunca estudou música, portanto, não se sentiu em condições de opinar sobre elementos musicais. Um dos pais destacou “mudanças nos hábitos musicais e olhares/percepção da música de outra maneira”, desde que seu filho ingressou no coro. Assim, em ambos os coros, os pais avaliaram trabalho musical realizado atribuindo notas ou conceitos:



Para as regentes, o desenvolvimento musical é bastante perceptível, sobretudo no seguintes aspectos: mudanças no gosto musical (ampliação do repertório conhecido); identificação de elementos da linguagem musical (solfejo); melhora na afinação vocal; aperfeiçoamento da interpretação musical (acrescentando elementos como: fraseado, dinâmica e agógica); interesse pelo aprendizado de um instrumento musical e refinamento da percepção musical dos participantes. Em termos de desenvolvimento cognitivo e psicossocial, constatamos que a possibilidade de participação no coro contribuiu para o

estabelecimento de novas amizades, desinibição em apresentações públicas, melhora da postura corporal, conscientização do processo respiratório para a voz, favorecimento da comunicação (em termos de expressão de ideias, dicção e linguagem), estímulo à criatividade, convívio saudável em um contexto de respeito às diferenças pessoais, e até mesmo interferiu positivamente no desempenho escolar, segundo o relato de alguns pais.

Diante das colocações dos pais e das crianças, podemos então concluir que os coros têm realmente contribuído no desenvolvimento das crianças e adolescentes, e que há um misto de satisfação, ânimo e orgulho nessa participação. As crianças e adolescentes têm participado com entusiasmo dos ensaios, têm seu esforço valorizado e reconhecem a importância de aprender a cantar. Nas palavras de Welch,

cantar é uma das formas mais positivas de atividade humana, dando apoio à saúde física, mental, emocional e social, bem como o desenvolvimento individual nas mesmas áreas. O canto bem-sucedido é importante porque constrói autoconfiança, promove a auto-estima, sempre envolve as emoções, promove a inclusão social, apoia o desenvolvimento de habilidades sociais e permite que jovens de diferentes idades e habilidades se reúnam com sucesso para criar algo especial nas artes (WELCH, 2017, p.2)

6 | CONCLUSÃO

Os resultados parciais de pesquisa aqui apresentados revelaram a auto percepção das crianças e a observação atenta de seus pais, comprovando o que as regentes têm percebido na rotina do trabalho coral. As respostas até superaram as expectativas das regentes, no que diz respeito ao grau de satisfação dos pais e crianças/adolescentes com relação ao coro. Isso é importante para a auto avaliação das práticas pedagógicas e artísticas das regentes, e para que possam sentir a confiança de seguir com o trabalho nas direções que têm sido tomadas.

Sendo assim, podemos afirmar que cantar em um coro é um meio de aprendizado musical que certamente contribui para o desenvolvimento musical, cognitivo e psicossocial infantojuvenil. Obviamente, o sucesso da atividade coral depende de uma série de fatores, que não estão ligados só à capacitação e ao empenho/dedicação do(a) regente, mas também englobam o comprometimento dos pais dos coralistas, a motivação das crianças e adolescentes, o envolvimento da comunidade e o apoio institucional. Podemos dizer que há muito investimento em um coro – de tempo, de energia, de recursos humanos - mas o mais interessante é que os investimentos financeiros são poucos, em vista da riqueza de benefícios humanos e dos resultados musicais, artísticos e culturais que um coro pode trazer.

REFERÊNCIAS

CARMO, J.S.; GUALBERTO, P.M.A. **Psicologia da criança e da educação**: uma introdução. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2017.

CHEVITARESE, M.J.. **O Canto Coral como agente de transformação cultural nas comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho**: educação para liberdade e autonomia. Rio de Janeiro 2007. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Yves de (org.). **Piaget, Vigotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. (pp. 35-46). São Paulo: Summus, 1992.

FONSECA, V. **Cognição, neurociência e aprendizagem**. 7ª ed. Petrópolis (RJ): Summus, 2015.

GOETZE, M.; BROEKER, A.; BOSHKOFF, R. **Educating young singers**: a choral resource for teacher-conductors. 2nd ed. New Palestine (USA): Mj Publishing, 2011.

JUDD, M.; POOLEY, J. A. The psychological benefits of participating in group singing for members of the general public. **Psychology of Music**, vol. 42-2 (pp.269-283). London: Sage Publications, 2014.

MOTA, M. M. P. **Desenvolvimento psicossocial**. Campinas (SP): Editora Alínea, 2008.

WALLON, H. (1954). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. **Cahiers Internationaux de Sociologie, Nouvelle série**, Vol. 16 (pp. 2-13), 1954. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/40688868?seq=1#page_scan_tab_contents.

WELCH, G. **The benefits of singing**. SingUp, 2017. Disponível em:

<https://www.singup.org/knowledge-hub/insight/insight-listing/hot-topics/the-benefits-of-singing/#targetText=The%20physical%20benefits%20of%20singing%20relate%20to%3A&targetText=Singin%20is%20aerobic%2C%20in%20that,which%20also%20improves%20overall%20alertness>.

WIS, R.M. **The conductor as leader**: principles of leadership applied to life on the podium. Chicago (USA): Gia Publications, 2007.

ARTE URBANA E CIDADANIA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FRUIÇÃO

Data de aceite: 08/09/2020

Data de submissão: 05/08/2020

Fellipe Eloy Teixeira Albuquerque

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
São Paulo/SP
<http://orcid.org/0000-0003-4134-3635>

RESUMO: O Projeto Arte Urbana e Cidadania é uma iniciativa de formação descentralizada possível graças ao Programa Mais Educação (Decreto 54.452/2013), fomentado pela Prefeitura de São Paulo por meio de sua Secretaria Municipal de Educação (SMESP). O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Leonel Franca, endereçada na Rua Xavier dos Pássaros, nº. 39 Jardim Rincão — São Paulo/SP, CEP: 02991-100, sua programação foi planejada para ocorrer durante os meses de março e dezembro de 2019, contando com um conjunto de oficinas e workshops sobre técnicas e modalidades de artes urbanas resultando em intervenções artísticas no prédio escolar. Esse texto busca reunir as “*perspectivas da fase inicial*” (março-junho de 2019) com a “*visão geral dos resultados alcançados*” (julho-dezembro de 2019) para difundir a iniciativa e os resultados, elucidar os procedimentos e quicá inspirar abordagens parecidas por outros profissionais da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Urbana; Mais Educação; E.M.E.F Pe. Leonel Franca.

URBAN ART AND CITIZENSHIP: A PROPOSAL FOR AESTHETIC EDUCATION AND ENJOYMENT

ABSTRACT: The Urban Art and Citizenship Project is a decentralized training initiative made possible by the Mais Educação Program (Decree 54.452/2013), promoted by the São Paulo City Hall through its Municipal Education Secretariat (SMESP). The project was developed at Padre Leonel Franca State Elementary School, addressed at Rua Xavier dos Pássaros, nº. 39 Jardim Rincão — São Paulo / SP, CEP: 02991-100, its program was planned to take place during the months of March and December 2019, with a set of workshops on urban arts techniques and modalities resulting in interventions in the school building. This text seeks to bring together the “*perspectives of the initial phase*” (March-June 2019) with the “*overview of the results achieved*” (July-December 2019) to spread the initiative and the results, clarify the procedures and perhaps inspire similar approaches by other professionals in Basic Education.

KEYWORDS: Urban Art, More education, M.E.S Fr. Leonel Franca.

1 | INTRODUÇÃO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. Leonel Franca, endereçada na Rua Xavier dos Pássaros, 39 – Jardim Rincão, São Paulo - SP, CEP: 04937-210 é para muitos dos membros da comunidade ao redor o único aparelho cultural acessível.

Os estudantes desta instituição de ensino, além de serem os maiores beneficiados pela melhor compreensão e aplicação das diferentes artes urbanas no seu bairro, também são proativos no que diz respeito a participar da manutenção da sua própria escola, sobretudo no que diz respeito à identidade visual da mesma.

Por conta disso, eu Fellipe Eloy Teixeira Albuquerque, como Mestre em História da Arte (UNIFESP), artista e professor efetivo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. Leonel Franca, propôs com o consentimento dos Gestores, do Conselho Escolar e Comunidade Estudantil a ofertar de formação complementar por meio de encontros paralelos para criação de graffitis. Assim, a principal tarefa dos participantes foi de compreender, apreender e criar suas próprias versões de obras das principais vertentes do graffiti (SOUZA, 2018). A saber:

Graffiti 3D - São idéias visuais de profundidade, sem contornos, que exige mais domínio técnico do escritor de graffiti na combinação de cores e formas;

WildStyle – A principal característica são as letras distorcidas que quase cobrem o desenho. São aqueles graffitis de letras complicadas de se entender, decifradas apenas por aqueles que estão mergulhados no mundo do graffiti e em seus códigos. É uma técnica que busca “dar um nó no olho da polícia”, para que o escritor de graffiti ou seu grupo não sejam identificados. São letras entrelaçadas, em formas de setas, com um estilo agressivo;

Bomber – Também chamado de Vomito e Throw-up. São aquelas letras gordas, que parecem vivas, geralmente feitas com 2 ou 3 cores. Geralmente é fazendo bombers que os pichadores começam a escrever de graffiti. Aqui o uso de tinta látex e de rolinhos pode ou não ser combinada com outros materiais como o spray ou o pincel atômico;

Letras graffitadas (Grapixo) - É uma incorporação das técnicas do graffiti à pichação, geralmente mais sofisticadas que o bomber. A letra graffitada é uma assinatura de grupo, assim como o throw-up e o hip hop;

Graffiti artístico ou livre figuração - Nesse estilo vale tudo: caricaturas, personagens de história em quadrinhos, figurações realistas e também elementos abstratos. Está baseada na utilização do traço a mão livre, de muita liberdade de exploração de temas. Também abusa de cores contrastantes, com fortes influências dos vídeos clipes e vídeo games;

Graffiti com máscaras e spray - Facilita a rápida execução e disseminação de uma marca individual ou de grupo.

(Lista adaptada de: IBGE¹)

1

A publicação que suportava a lista está indisponível, mas foi compilada por mim, para justicar o Projeto.

Há várias estratégias adotadas pelos artistas contemporâneos e coletivos de artistas para ocupação de espaços negligenciados, em sua maioria trata-se de ocupações imagéticas ou caligráficas transmitindo mensagens de protestos e reivindicação por parte de alguma minoria. No Brasil e principalmente na cidade de São Paulo, os principais exemplos destas estratégias é o graffiti e a pixação, mas dentre o grande número de coletivos ainda existe muitas outras tecnologias empregadas.

As variações mais conhecidas são: lambe-lambe, *stickers*, instalações, intervenções diversas que vão desde o estêncil até a jardinagem de guerrilha, o *culture jamming* (CARLSSON; LOUIE, 2015), os cortejos e os julgamentos públicos. Há uma extensa variedade de comunidades urbanas e modos de identificação de seus pares. Embora nosso propósito principal seja trabalhar com o graffiti e suas modalidades, em momento oportuno também trabalharemos com essas outras manifestações, pois é imprescindível que discutamos sobre a diversidade cultural urbana.

2 | O PROJETO: OBJETIVOS E METODOLOGIA

Desse modo pretendíamos envolver a comunidade de estudantes para a formação inicial e contínua de graffiti durante a programação anual (março-dezembro) no ano letivo de 2019. Acreditamos que o acesso a oferta das oficinas de graffiti, poderão inclusive ser fonte de renda para os participantes, além de potencial via para debates estéticos, éticos e subjetivos para a formação da cidadania. Por isso estabelecemos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Difundir e divulgar as modalidades do Graffiti e de outras intervenções urbanas para/com o público frequentador e vizinho à Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. Leonel Franca, formando público e um grupo de artistas que possam ampliar as ações desenvolvidas nesse projeto.

Objetivos Específicos:

- Desmistificar a cultura que marginaliza as intervenções urbanas contemporâneas;
- Receber apoio formal e institucional para viabilizar a proposta aceita pela comunidade (Conselho de classes e estudantes) e direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. Leonel Franca;
- Criar murais internos e externos de graffiti com representações da identidade local e regional;
- Discutir sobre o uso do suporte parede para fins estéticos, artísticos e políticos pela comunidade local;

- Realizar Oficinas com a comunidade estudantil local;
- Explicar o processo de criação, montagem e manutenção da técnica do graffiti, pichação, estêncil e demais técnicas;
- Formar no mínimo duas turmas de artistas e/ou especialistas do graffiti;
- Realizar 50 encontros de 90 minutos cada, distribuídos semanalmente durante 9 meses para a formação de duas turmas, sendo que cada turma será formada por aproximadamente 20 membros;
- Realizar visitas de campo com os participantes aos pontos de referência do graffiti e demais modalidades de arte urbana na cidade (JAMAC, Vila Mariana e os Becos do Batman, etc.);
- Criar um blog/site ou página em rede social para divulgar as ações e formar plateia especializada;
- Formação de plateia com exposição e distribuição de catálogos junto à comunidade e biblioteca da escola;
- Criar um “museu urbano” com obras de arte do graffiti para apreciação constante da comunidade;
- Realizar acompanhamento documental do processo de criação pra divulgar a parceria entre proponente, a comunidade e administração da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. Leonel Franca;
- Construir um ambiente ilustrado para encontros e discussões abertas sobre intervenção urbana e institucional;
- Ofertar ao público estudantil a possibilidade de participar ativamente no processo de criação dos murais, intervenções e construção da identidade visual da escola.

Para cumprir com maior efetividade todos os nossos objetivos, precisaremos adotar uma metodologia própria e orgânica, ou seja, que possa ser adaptada de acordo com os nossos interesses e ao contexto histórico. Estes tipos de manifestações artísticas estão sujeitas a constantes modificações por conta de sua proximidade com as coisas da vida. Algumas das modalidades podem ser consideradas insurgências e outras encaradas como crimes. Portanto, precisamos estar pronto para adaptar a abordagem dos temas de acordo com os noticiários, política, fatores externos e internos, ao calendário escolar e as eventuais faltas dos participantes.

Para alcançar os objetivos definimos alguns tipos de encontros que seriam empregados em cada caso. Cada tipo de encontro ficará classificado do seguinte modo:

- **Mapeamento**

Atividades extraclases monitoradas e acompanhadas por adultos se necessário. A primeira edição deste tipo de encontro acontecerá na própria escola e terá como objetivo coletar dados sobre as paredes, geografia, aspectos técnicos, escolhas, opções de intervenções e imagens adequadas para cada espaço. Geralmente os grupos serão separados por tarefas e carregarão instruções impressas para cada tipo de coleta.

Material necessário: Bloco de notas, caneta, aparelhos celulares e/ou câmeras fotográficas, fitas de medidas e/ou réguas, papel.

- **Encontros teóricos**

Aula expositiva com exposições de imagens, vídeos, debates, roda de conversas sobre os artistas e modalidades que serão trabalhadas.

Material necessário: Projetor, computador, arquivos digitais, vídeos e fotografias.

- **Encontros técnicos**

Aulas tutoriais e primeiros contatos com materiais. Nesses encontros os participantes receberão instruções e informações técnicas dos produtos que serão usadas nos Encontros Práticos.

Material necessário: Tutorial impresso ou em arquivo digital, rolo de pintura, caps, latas, marcadores, estiletes, misturas, sementes, terra, entre outros.

- **Encontros práticos**

Atividades mistas (classe e/ou extraclasse) monitoradas e acompanhadas por adultos se necessário. Será nesse momento que os participantes desenvolverão os testes, treinamento e aplicações das técnicas apreendidas nos outros encontros.

Material necessário: Parede ou rolo de papel craft, tintas e demais utensílios ligados às modalidades.

- **Visitas de campos**

Encontros extraclases com intuito de oferecer contato direto com obras de artistas consagrados e centros culturais. Os lugares de preferência para estes encontros são em ordem de relevância: MAAU- Museu Aberto de Arte Urbana de São Paulo; Becos da Via Mariana: Beco do Batman, Beco Niggaz, Beco do Lira; JAMAC; Galeria Choque Cultural, todos em São Paulo-SP.

Material necessário: Transporte, alimentação, acompanhamento e serviços de recepção e/ou monitoria.

Durante todo o processo de execução das oficinas e criação dos murais, contaremos com o auxílio de um membro da comunidade para realizar os registros fotográficos e audiovisuais para a coleta de materiais que poderão formar uma futura exposição e

publicação de catálogo sobre o projeto. A proposta de exposição será encaminhada para o Memorial da Educação Municipal. Após o término elaboraremos uma publicação sobre o processo de formação dos participantes que terá exemplares doados para a biblioteca da escola e aos concluintes das oficinas. Acreditávamos que após a análise dos resultados obtidos pensaríamos na possibilidade de uma nova edição do projeto na mesma ou em outra escola da cidade.

3 | CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS



Figura 1: Retrato de Malala. Fonte: Arquivo pessoal.

Uma das discussões teóricas que se buscou fomentar com o Projeto Arte Urbana e Cidadania é a história por trás do Graffiti e das demais manifestações urbanas que foram durante muito tempo marginalizadas. Consideramos politicamente como uma forma de desrespeito e apropriação cultural incluir esse e outros tipos de manifestações dentro de uma sala de exposição, que não de forma alegórica ou decorativa por isso valorizamos a aplicação dos murais na parte externa da EMEF Pe. Leonel Franca, embora alguns poucos casos internos se fizeram necessário.

Os dois pilares para a discussão sobre a marginalização foram feitas sobre o JAMAC-Jardim Miriam Arte Clube que nos inspirou a aplicar matrizes vazadas de folhagens em torno de nichos de paredes próximas ao jardim na entrada da secretaria da escola. A cor do fundo ficou em amarelo e as impressões de folhagens em verde, uma referência ao Brasil e da sua riqueza de fauna e flora. Nichos foi reservado para aplicar uma imagem em referência ao outro ponto de discussão sobre a marginalização da arte urbana: Banksy.



Figura 2: Perspectiva diagonal de “Artivismo ambiental a la Banksy” (2019); e Perspectiva diagonal de “Algumas aves semeadoras em palmeira juçara” (2019). Fonte: Arquivo pessoal.

A imagem atribuída ao artista inglês Banksy escolhida para compor um dos nichos do jardim, foi a que faz referência ao ativismo ambiental. Aliás, todas as imagens que foram escolhidas para incorporar os nichos tem alguma relação com o tema ambiental, afinal fazer graffiti ou pixação sem autorização é um crime ambiental de acordo com as leis brasileiras em vigor.

A estratégia adotada para dar visibilidade à proposta foi a de aproximar os nossos interesses com os de outras disciplinas e projetos desenvolvidos na escola. A principal parceria foi feita junto ao projeto Meio Ambiente e Cidadania, também executado por meio do Programa Mais Educação, desenvolvido pela professora Máira Sant’ana Godoy Macedo, que na escola atuava ministrando aulas de Ciências.

Nesse caso as intervenções se concentraram em ambientes externos, mas precisamente em nichos dispostos próximo ao jardim de entada da escola, assim como no caso da referência ao Banksy em “Artivismo ambiental a la Banksy” (2019, obra 3). A ideia inicial era apresentar um conjunto de imagens de animais que são importantes para a manutenção das florestas por dispersarem sementes, como o caso do peixe amazônico Tambaqui vermelho, ou como é conhecido em São Paulo Pacu ilustrado em “Tambaqui vermelho/pacu: peixe semeador (2009, obra 5), porém, a espontaneidade levou a discussão para outro patamar.

Como vimos em “Artivismo ambiental a la Banksy” (2019, obra 3) a discussão sobre questão política da militância ambiental foi incentivada. Assim como as preocupações de saúde ligadas à alimentação também o foram com a referência da consequência do uso

desenfreado de agrotóxicos em “As abelhas são as principais vítimas do uso de inseticidas e agrotóxicos” (2019, obra 5), em que abelhas aparecem usando mascaradas de gás.



Figura 3: Detalhes de “Tambaqui vermelho/pacu: peixe semeador” (2019); “As abelhas são as principais vítimas do uso de inseticidas e agrotóxicos” (2019) e Samambaia (2019). Fonte: Arquivo pessoal.

Por fim, a parceria com a professora Máira, foi além e em forma de reconhecimento pela sua dedicação, fizemos uma homenagem que rendeu fortes emoções. A professora atua também como pesquisadora, tendo foco na investigação de mamíferos voadores (morcegos). No dia, 27 de março de 2015 ela capturou uma imagem que marcou sua vida acadêmica, uma interação biológica entre uma fêmea grávida da espécie *Xeronycteris vieirai* e a bromélia *Encholirium splendidum* Forzz. Assim a interação biológica foi discutida.



Figura 4: Perspectiva frontal de “Morcego beija-flor: Xeronycteris vieirai” (2019). Fonte: Arquivo pessoal².

Foi possível também fazer algumas outras ligações com disciplinas distintas com o ensino de Língua Inglesa, que discute sobre Literatura anglicana, com o mural de lambe-lambe “*Onde se pretende chegar*” (2019, obra 9) que faz referência à obras de Lewis Carol: Alice no país das Maravilhas e outra obra que sugere padrões matemáticos de composição visual: “*Você vê o que você quer ver...*”(2019, obra 10).

² E imagem original de interação ecológica entre o morcego *Xeronycteris vieirai* e a bromélia *Encholirium splendidum* Forzza, registrada pelo professor e pesquisadora Maira Sant’ana Macedo Godoy, capturada em 27/03/2015.



Figura 5: Vista panorâmica de “Onde se pretende chegar” (2019) e Perspectiva visão de pássaro de “Você vê o que você quer ver...” (2019). Fonte: Arquivo pessoal.

Para ilustrar o processo de criação incluiremos alguns vídeos, com Duração de exibição: 02min43seg:

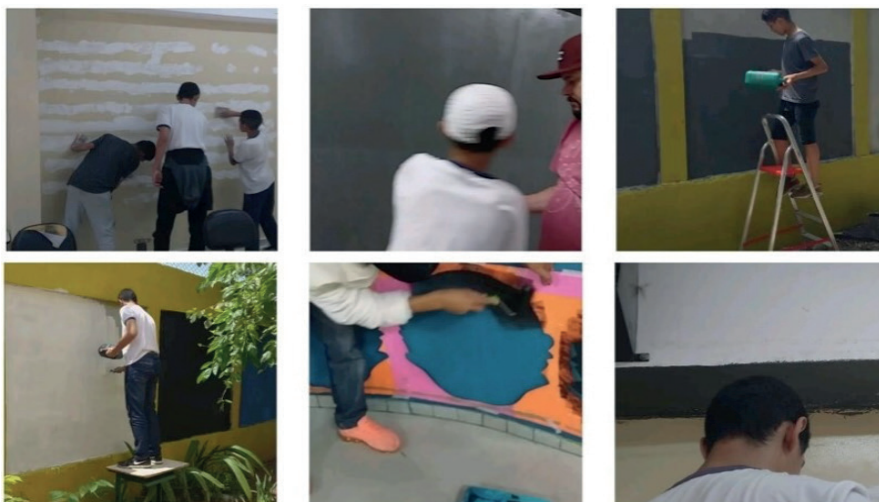


Figura 6: Fragmentos de alguns vídeos do processo de criação. Fonte: @arteurbanaecidadania

3 Todos os vídeos podem ser acessados no perfil do Instagram @arteurbanaecidadania, mais especificamente nos atalhos: <https://www.instagram.com/p/B2hqDxMIXP5/>; <https://www.instagram.com/p/B2nNTk0lcsd/>; https://www.instagram.com/p/B4NawAIL_U/; <https://www.instagram.com/p/B2DOj6bF4lw/>; https://www.instagram.com/p/B2m-gl_wFzTm/

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Fellipe Eloy Teixeira. Protagonismo do professor e tensões raciais em escolas municipais de São Paulo, In: MARCELINO, Bruno C. Alvez (org.). *Dossiê Cultura em Foco: Identidade cultural na diáspora Afro-latino-americana e caribenha*. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2019. — p- 57-78.

ALBUQUERQUE, Fellipe Eloy Teixeira. Arte Urbana e Cidadania: perspectivas da fase inicial, In: Anais do Encontro: Caderno de Resumos: 3º *Encontro Redes Digitais e Culturas Ativistas*. Campinas: PUC Campinas, 2019.- p. 63

ARGAN, Giulio C. *História da arte como história da cidade*. — 6ª ed. — São Paulo: Martins Fontes-selo Martins, 2014.

ARTE URBANA E CIDADANIA. *Projeto Arte Urbana*: Projeto sem fim lucrativos, de ensino descentralizado da EMEF Pe. Leonel Franca desenvolvido por meio do Programa Mais Educação da SME-SP. Perfil do Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/arteurbanaecidadania/> Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Presidência da República- Casa Civil. *Educação em direitos humanos* Lei no 7.037/2009.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Preservação do meio ambiente* Lei no 9.795/1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CARLSSON, Benke; LOUIE, Hop. *Street Art*: técnicas e materiais para arte urbana: grafite, pôsteres, abusting, estêncil, jardinagem de guerrilha, mosaicos, adesivos, instalações, serigrafia, perler beads. São Paulo: Ed. Gustavo Gili, 2015.

CRISTINO, Luis Gustavo. *Cidade proibida*. Revista UNESP Ciência- ed. 36. Nov. 2012. São Paulo: Editora UNESP, 2012. –p. 26-31.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. O que é grafite ?. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/desenhista/grafite.html> Acesso em 20 abr. 2014. (desabilitado).

INSTITUTO SCHWANKE. *Out.art* 2011. Joinville: Editora MAC- Schwanke, 2012.

SOUZA, Leandro (Penal). *Marcas das ruas 2* [filme completo]. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NKX7ocuv7FI> Acesso em 31 jul. 2020.

MESQUITA, André. *Insurgências poéticas: arte ativismo e ação coletiva*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2011.

PERLA, Frenda. *Arte em interação*. São Paulo: IBEP, 2013.

SÃO PAULO. *Cidade Limpa*: conheça a Lei 14.233.

RADARCULTURA. *Manos e minas: Grafite x Pichação* (2008). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZRrkwQJLIWA> Acesso em 31 jul. 2020.

SOUZA, David da Costa Aguiar de. *Graffiti, Pichação e Outras Modalidades de Intervenção Urbana: caminhos e destinos da arte de rua brasileira*. Revista Enfoques, v. 7, n. 1 (2008). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

WAINER, João; OLIVEIRA, Roberto. *Pixo* (2009). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=skGyFowTzew&t=192s> Acesso em 31 jul. 2020.

CAPÍTULO 20

PROCESSO HISTÓRICO DO MIRITI, VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS, LEITURA, ALFABETIZAÇÃO, EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ÁREAS DO CONHECIMENTO NA COMUNIDADE PARAMAJÓ

Data de aceite: 08/09/2020

Jonata da Trindade Ferreira

Universidade Vale do Acaraú - UVA
Abaetetuba/Pará
<http://lattes.cnpq.br/9989063385152987>

Maria do Socorro Fonseca Rodrigues

Universidade Vale do Acaraú - UVA
Belém/Pará

José Francisco da Silva Costa

UFPA
Abaetetuba/Pará
<http://lattes.cnpq.br/9492719731740641>

Manoel Carlos Guimarães da Silva

UFPA
Abaetetuba/Pará
<http://lattes.cnpq.br/9376598617093001>

Ana Paula Trindade de Freitas

Universidade Vale do Acaraú - UVA
Belém/Pará
<http://lattes.cnpq.br/5839564325949356>

Benezade Barreto da Trindade

FLATED (2011)
Abaetetuba/Pará
<http://lattes.cnpq.br/5042657901074152>

Maria da Trindade Rodrigues de Sarges

UFPA
Abaetetuba/Pará
<http://lattes.cnpq.br/7415587556314364>

Jhonys Benek Rodrigues de Sarges

Faculdade Ipiranga
Belém/Pará
<http://lattes.cnpq.br/3018412527317477>

João Batista Santos de Sarges

Instituto Superior de Teologia Aplicada, INTA,
Brasil
Abaetetuba/Pará
<http://lattes.cnpq.br/8590134907480697>

Maria Flaviana Couto da Silva

UFPA
Belém/Pará
<http://lattes.cnpq.br/8553614755764402>

RESUMO: Este artigo procura mostrar o processo histórico do miriti que vem, historicamente, produzindo culturas gerando hábitos e costumes a serem passados de geração a geração. O foco da cultura emana do município de Abaetetuba representando a fonte cultural em destaque em torno do beneficiamento do miritizeiro por artesãos que são os principais responsáveis na manutenção da cultura. Dessa forma, destaca-se o estudo considerando a palmeira do miritizeiro que proporciona a produção cultural identificada no município e no exterior. Inserido nesta, desenvolve-se uma abordagem do miritizeiro como matéria prima para uso diversificado, conforme a necessidade de cada grupo comunitário, seja na construção, confecção de objetos de uso doméstico, de representação infantil da realidade até para superação de problemas pedagógicos gerados pela falta de material auxiliar do processo ensino-aprendizagem. Verifica-se no contexto que se tem um olhar à origens da cultura do miriti, perpassando por um pouco da história da cidade, conhecida na mídia como a “Capital Internacional do Brinquedo de Miriti” que

acabou se transformando no meio educacional como um material de apoio para professores e alunos vivenciarem as teorias que norteiam os paradigmas educacionais. Realiza-se ainda uma pesquisa na comunidade do Tapajó em relação as vivências pedagógicas , educação, leitura , alfabetização os espaços educativos, currículo e áreas do conhecimento, como a geografia, matemática educação inclusiva e etc. Conclui-se como resultado da pesquisa que a possibilidade da observação de princípios socioeducativos, como a aceitação das diferenças individuais, à valorização de cada pessoa, favorecendo a convivência com a diversidade e a aprendizagem por meio da cooperação, necessárias à articulação em favor de uma educação eficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Processo Histórico do Miriti, cultura, Abaetetuba; Currículo e áreas de conhecimento .

MIRITI'S HISTORICAL PROCESS, PEDAGOGICAL EXPERIENCES, READING, LITERACY, EDUCATION, CURRICULUM AND KNOWLEDGE AREAS IN THE PARAMAJÓ COMMUNITY

ABSTRACT: This article seeks to show the historical process of miriti that has historically been producing cultures generating habits and customs to be passed on from generation to generation. The focus of culture emanates from the municipality of Abaetetuba representing the cultural source highlighted around the processing of the miritizeiro by artisans who are primarily responsible for maintaining the culture. Thus, the study stands out considering the miritizeiro palm that provides the cultural production identified in the city and abroad. Inserted in this, an approach to the miritizeiro is developed as a raw material for diversified use, according to the needs of each community group, whether in the construction, manufacture of household objects, children's representation of reality, even to overcome pedagogical problems generated by the lack auxiliary material for the teaching-learning process. It is verified in the context that one has a look at the origins of the culture of the miriti, going through a little of the history of the city, known in the media as the "International Toy Capital of Miriti" that ended up becoming the educational environment as a material of support for teachers and students to experience the theories that guide educational paradigms. There is also research in the Tapajó community regarding pedagogical experiences, education, reading, literacy, educational spaces, curriculum and areas of knowledge, such as geography, mathematics, inclusive education and etc. It is concluded as a result of the research that the possibility of observing socio-educational principles, such as accepting individual differences, valuing each person, favoring coexistence with diversity and learning through cooperation, necessary to articulate in favor of a efficient education.

KEYWORDS: Miriti Historical Process, culture, Abaetetuba; Curriculum and areas of knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo procura abordar o processo histórico do miriti, as vivências pedagógicas, incluindo ainda neste contexto a leitura, alfabetização, educação e áreas do conhecimento humano de momentos e períodos de estágio, Inserido nessa abordagem, o estudo se direciona para a importância histórica do miritizeiro dando ênfase no município

de Abaetetuba sendo a muito tempo reconhecida como a capital mundial dos brinquedos de miriti. Abordam-se ainda as vigências pedagógicas que foram realizadas durante o Curso de Pedagogia, com observações e participação em atividades aplicando conhecimentos teóricos que despertaram o interesse pelo trabalho em pauta.

São estudos importantes na compreensão, aperfeiçoamento e amadurecimento da consciência político-social do profissional educador. São relatos cotidianos de trabalho; de idas e vindas, que forneceram suporte para a prática pedagógica. Para uma melhor compreensão das vivências, citam-se exemplos de jogos didático-pedagógicos de miriti cujos correspondentes industrializados são de difícil aquisição. Jogos construídos com a participação dos alunos efetivando atividades relacionadas ao conhecimento da cultura, da natureza e sua preservação, de cálculos, tamanho, forma, quantidade, semelhanças e diferenças, elaboração de textos e entre outros.

O artigo busca mostrar processo histórico do miriti, vivências pedagógicas, leitura, alfabetização, educação, currículo e áreas do conhecimento extraindo experiências essenciais realizados no período em que ocorreu o trabalho de pesquisa na comunidade Paramajó.

Para melhor descrever a abordagem do contexto apresentado, o tópico 2 relata o processo histórico do miriti, trazendo como subtópico, Construção histórica da herança cultural da criança a criação de objetos de miritizeiros; Mauritia Flexuosa ao brinquedo de miriti: Produção, comercialização e expansão; A saída do meio familiar ao recurso financeiro e o município de Abaetetuba e o artesanato do miriti. No tópico três faz uma abordagem das vivências pedagógicas, educação, leitura, alfabetização os espaços educativos, currículo e áreas do conhecimento, trazendo como subtópicos Vivências pedagógicas e Metodologia da pesquisa em educação; Processo de leitura: Da alfabetização, Direção de estudo de grupo aos espaços da educação; O currículo e as áreas do conhecimento científico, conclusão e referências.

2 | PROCESSO HISTÓRICO DO MIRITI

Neste tópico será abordado o miritizeiro como matéria prima para uso diversificado, conforme a necessidade de cada grupo comunitário, seja na construção, confecção de objetos de uso doméstico, de representação infantil da realidade, até para superação de problemas pedagógicos gerados pela falta de material auxiliar do processo ensino-aprendizagem. O olhar avançado localizou as origens da cultura do miriti, perpassando por um pouco da história da cidade, conhecida na mídia como a “Capital Internacional do Brinquedo de Miriti” que acabou se transformando, no meio educacional, em material de apoio para professores e alunos vivenciarem as teorias que norteiam os paradigmas educacionais.

2.1 Construção histórica da herança cultural da criança a criação de objetos de miritizeiros

Sabe-se que a humanidade, historicamente vem produzindo culturas, sejam elas quais forem tendo importância para a sociedade onde surgem, com especificidades próprias, para lidar com a possibilidade de criar representações ligadas a cada uma delas, como geradoras de hábitos e costumes, passados de geração a geração.

Todo povo constrói sua história, e não seria diferente pontuar aqui a história da cultura, modos, atitudes populacionais, enfim o legado de situações, fatos e fenômenos que necessariamente representam a grande importância dos moradores de uma cidade, lugarejo ou até mesmo das pequenas vilas e povoados. No caso de Abaetetuba, a fonte cultural em destaque, nas últimas décadas gira em torno do beneficiamento do miritizeiro. Como um fenômeno, o presente capítulo apresenta um estudo sobre esta árvore que proporciona particularmente, a produção cultural identificada no município e fora dele.

Trata-se de uma diversidade de situações não só do artesanato do brinquedo de miriti, mas toda uma dinâmica social que envolve a espécie. Logo, é primordial apresentar no corpo deste trabalho, características marcantes que fazem parte da construção histórica da herança cultural que passa de pai para filho, fruto principalmente da ousadia de coar do caboclo amazônico.

Conhecida como palmeira milagrosa, devido dela tudo se aproveitar (LIMA (2002), a árvore tem origem lendária e mágica, pois sua utilização como matéria prima transcende ao tempo remoto, cuja importância ganhou forma, cor e graça em Abaetetuba. Primeiramente foram as crianças que começaram a imaginar seus brinquedos, confeccionando barcos ou objetos, aguçados pela imaginação criativa e pela fada dos correspondentes industrializados (FEIJÓ, 1992). Vendo passar os barcos em frente de suas casas, criaram as primeiras formas. No mundo da Imaginação Infantil tudo é possível: o sonho e a realidade se misturam como se fosse uma mágica. Daí dizer que um pouco do brinquedo de miriti tem um pouco de lenda e por que não dizer, de mito. Sobre isso:

Acredita-se que foram as crianças que começaram a utilizar o miriti na confecção dos brinquedos, sobretudo pela maciez do material para entalhe e sua possibilidade de flutuar nas águas dos rios. Eram pequenas montarias e vigiengas navegando por entre as inúmeras atividades lúdicas infantis (...) sem esquecer que os índios já utilizavam a palmeira para os hábitos de cestaria, redes, maqueiras e alguns utensílios de pescas. Assim sendo, o miritizeiro é um velho conhecido dos caboclos amazônicos (Lobato 2001, p 7).

Os anos passaram e as crianças influenciaram os adultos que por sua vez começaram a produzir, artesanalmente, seus objetos. Esculpindo a bucha da folha do miritizeiro começaram a surgir novas formas. A fantasia infantil contagiou os adultos, que iniciaram nova etapa na história do uso do miritizeiro como matéria prima.

2.2 Mauritia Flexuosa ao brinquedo de miriti: Produção, comercialização e expansão

O miritizeiro ou *Mauritia Flexuosa* é uma espécie de palmeira que nasce em abundância nas áreas alagadas da zona Guajarina e produz matéria prima, conhecida como isopor natural, transformada em belas formas pelas mãos dos artesãos. Destaca-se como palmeira das mais importantes na Amazônia e sua utilização como recurso natural oferecem meio de subsistência para as populações de várzeas ou ribeirinhas. Dela tudo se aproveita: a fruta, o tronco, a raiz e o cabo das folhas, que nos interessa particularmente. Estes são descascados, expostos ao sol para desidratação, deixando-os macios para serem entalhados em forma de brinquedos.

Nascido da capacidade adaptativa do caboclo à natureza que o cerca, o brinquedo de miriti é a expressão da sensibilidade e da apresentação ingênua do universo ribeirinho de Abaetetuba. Cogita-se que, no município a comercialização de produtos manufaturados, importados ou nacionais é intensa para atender a população mestiça, onde se faz necessário a variedade. Além disso, o município é produtor cultural, a exemplo, o miriti, usando como alimentação e fator de geração de renda familiar.

Produzem e comercializam os derivados do miriti (braços) da palmeira extraídos no “meio do mato”, onde são descascados. As cascas são flexíveis, depois de secas e servem para “muquiar” peixe, fabricar cestos, rede de dormir, esteiras, gaiolas, peneiras, secagem de grãos. Da envira são produzidas bolsas, cordas e amarração das casas de palafita. Do miolo, também é extraído um tipo de óleo, testado na indústria de cosméticos. Do fruto é produzido suco, de grande valor calórico, usado em sorvetes, doces, mingaus, geleias e bombons. O tronco serve ainda para construção de pontes e assoalhos.

Os brinquedos são comercializados o ano todo, intensificando-se na época do Círio de Nazaré, Círio de Nossa Senhora de Conceição e no Miritifest, evento anual, que acontece no mês de abril, organizado pela “Associação dos Artesãos de Brinquedos de Miriti” — ASAMAB, em parceria com o SEBRAE. Quanto à expansão o brinquedo ficou conhecido a partir do ribeiro amazônico. Morando nas localidades, trabalhando na pesca ou viajando pelos mares, tinha embarcações afetadas pelo mau tempo, com risco de naufrágio.

A origem histórica dos brinquedos de miriti está perdida no tempo vago da cultura organizada na Amazônia. A rememoração e a oralidade da tradição são vias que reaplicam as asas da imaginação, ultrapassando a realidade da prática, na eterna busca das fontes que caracterizam o desejo de autoconhecimento e conhecimento da vida que move todos os homens. O caboclo da Amazônia não poderia fugir dessa atitude, dessa condição (Chillean T.P & Marlene F.S.1975, P.38).

Segundo relatos dos moradores mais idosos da cidade, os naufragos faziam promessas a Nossa Senhora de Nazaré, Padroeira do Estado do Pará, suplicando pela

salvação. Em caso positivo acompanhariam a procissão, carregando no colo um pequeno barco, despertando curiosidade e interesse de pessoas que encomendavam embarcações aos artesãos de Abaetetuba. Esta prática tornou-se constante gerando a comercialização dos brinquedos de miriti.

2.3 A saída do meio familiar ao recurso financeiro

O brinquedo saiu então do meio familiar dos ribeirinhos e passou também a garantir recursos financeiros. A tradição artesanal ganhou novos cenários, no sentido que entre a multidão dos devotos de Nossa Senhora de Nazaré, empiricamente, observa-se os artesãos e familiares, transitando com as girândolas de um lado para o outro como se estivessem carregando a própria Santa. Isto demonstra que o povo tem coragem suficiente para representar a divindade que também pode ser vista por meio da arte e cultura. Na Praça da Catedral da Sé, brinquedos permanecem em exposição, como meio de guardar a imagem. Somente os que acreditam nas bênçãos divinas conseguem alcançar a graça de ser contemplados com o milagre. Neste sentido, os brinquedos alcançam dimensões surpreendentes, cuja proporção é projetada nas ações humanas, para além de manusear os objetos, fazem deles um símbolo de amor a Maria Santíssima.

Em Abaetetuba segundo relatos comprovados pelos escritores da Terra, que desde os finais da década de 30 e início da década de 40, por ocasião dos festejos da Virgem da Conceição, sua Padroeira, os moradores das ilhas, artesãos natos, que produziam brinquedos preocupados em ganhar alguns trocados passaram a vender os produtos no período da festividade. Este período marca também o surgimento dos primeiros barquinhos, tatus, pombinhas, e outros, que em girândolas eram vendidos no arraial.

Neste aspecto, pode-se dizer que a brincadeira dos sonhos, da fantasia, foi redimensionada também como demonstração de fé, dando aos artesãos característica cheia de encanto e beleza, uma vez que conseguiram sair dos mais longínquos lugares das ilhas e chegar até à Capital do Estado do Pará, através da imaginação, sonhando com a realidade, muitas vezes desconhecidas por eles. Depois de anos, a bucha, que era desprezada, passou a ser esculpida pelas crianças, que necessitavam de brinquedo, distante da realidade dessas localidades (MORAIS, 1989)

O trabalho ganhou consistência artística, o que levou a tradição a tornar-se um ícone do Círio e também da convivência familiar dos ribeirinhos. É comum passar nas rabetas¹ (batelão motorizado) e visualizar crianças, jovens e adultos manuseando a bucha do miritizeiro. A este respeito os moradores da cidade, especialmente os próprios artesãos, refletem sobre o artesanato do miriti a partir da análise do início da comercialização dos brinquedos durante a realização do primeiro círio em 1793. Hoje, os brinquedos integrados ao costume, se constituem no mais representativo signo cultural do Município.

1 Pequeno motor de propulsão que, acoplado na traseira de pequenas embarcações ou barcos, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina as direções

Na transição de urna geração para outra os brinquedos de miriti deixaram a beira do no corno simples objeto passando a ser valioso no campo cultural, social e económico. A cidade foi gradativamente envolvida na cultura. Os artistas locais, músicos, poetas, repentistas, entre outros, usaram o como forma de expressão artística, provocando o crescimento grandioso de tudo que gira em favor da produção dos brinquedos e objetos. Assim, a grandiosidade do caboclo amazónico foi incorporada como arte que contribui na sobrevivência humana.

2.4 O município de Abaetetuba e o artesanato do miriti

Abaetetuba é uma cidade do Estado do Pará. Localizada às margens do Rio Marataúira, faz parte da microrregião do Baixo Tocantins. Fundada no ano de 1895, possui área geográfica de 1613,9 Km²- Segundo o IBGE, até o ano de 2005 a população era estimada em 136.594 habitantes, distribuídos na zona rural e urbana. A zona rural divide-se em centro e ilhas. As ilhas são recortadas por rios, furos e igarapés, e o centro em ramais e estradas. A zona urbana (sede do município) apresenta acentuada segregação sócio – espacial, devido principalmente, ao significativo aumento de bairros periféricos em vista da migração de pessoas das ilhas e de outros municípios.

Nas diversas ilhas do município o caboclo amazónico ou ribeirinho está agrupado em pequenas comunidades habitacionais. No centro o processo ocorre quase que da mesma forma. O artesanato de miriti, semelhante a atividades como a pesca, a agricultura ou a fabricação de telhas e tijolos, é organizado em grupos familiares ou até mesmo em associações. Devido um sistema económico fragilizado, o município descobriu no artesanato de miriti, meio de sobrevivência económica. As atividades culturais envolvendo o beneficiamento do miritizeiro vêm passando de geração a geração, envolve todos os membros de uma mesma família. Homens, mulheres e crianças, todos podem contribuir de acordo com suas capacidades e limitações.

O trabalho começa com a coleta dos talos da palmeira. Os artesãos com suas ferramentas rústicas montam peças de acordo com suas experiências individuais compartilhadas entre os familiares dando, portanto, sentido a preservação da cultura de produzir objetos a partir da exploração do miritizeiro. Os objetos são muito conhecidos entre os moradores das diversas localidades das ilhas, bem como dos moradores da cidade. Nos últimos anos, devido ao crescimento valorativo desse tipo de artesanato, alguns artesãos se especializam em confeccionar animais, bem como outros, em objetos domésticos, figuras humanas ou meios de transporte.

De forma contagiante e bem representativa, os artesãos retratam um pouco de suas vidas e experiências, fato este que enche de orgulho grande parte da população abaetetubense. Quanto a este aspecto é peculiar evidenciar aqui a riqueza de produzir, por meio de recurso natural, a verdadeira história do caboclo amazónico, personagem já retratado em muitas histórias. No caso do miriti, natureza e cultura mesclam o

socioeconómico, festivo e esperançoso. O seu movimento particular tem cor e simplicidade na configuração de parte da região amazônica.

A trajetória da cidade de Abaetetuba vem sendo redimensionada após a expansão do uso dos brinquedos e objetos oriundos da exploração do miritizeiro, possui certa magia, cuja proporção tem característica fundamental de trazer para o seio da cidade urbanizada os hábitos e costumes do caboclo amazônico, especificamente no que se refere aos artesãos. Torna-se evidente que alguns passos foram dados, tendo em vista o crescente interesse por este tipo de beneficiamento.

Pode-se dizer que com o apoio empresarial e do governo municipal, os artesãos ganharam mais espaço no cenário abaetetubense e paraense, através de associações e cooperativas, organizadas para preparar mais pessoas, visando fortalecer a profissão por eles escolhida. Os brinquedos podem ser vistos durante o Círio no meio da multidão, com girandeiros conhecidos dando origem à feira do miriti na Praça do Carmo e simultaneamente na Praça da Sé, chamando a atenção de muitas pessoas, em especial dos historiadores regionais que atualmente se veem envolvidos regularmente nas programações referentes aos eventos divulgados.

Na foto acima se visualiza um artesão com sua girândola nas mãos. Esta foto foi tirada na Praça da Sé, na cidade de Belém, às vésperas do Círio de Nossa Senhora de Nazaré, festividade considerada a principal manifestação de fé e de cultura envolvendo os brinquedos e objetos de miriti. Primeiro porque reúne os artesãos e suas esculturas na praça numa grande exposição. Em girândolas os artesãos e vendedores levantam acima de seus ombros, e mostram como em vitrines ambulantes o que melhor sabem fazer: retratar o mundo imaginário de Abaetetuba com habilidades de fazer de um recurso retirado do meio ambiente, objetos que traduzem sentimentos, fé, humor e quem sabe até parte do dia-a-dia de suas vidas pois,

Nada mais característico, então, do que admirar e levar para casa barcos, gaiolas, canoas, pescadores palafitas, pássaros, cobras, jacarés e outras infinidades de objetos esculpidos em miriti e que lembram o viver ribeirinho. São brinquedos coloridos, divertidos, originais, que os adultos levam para casa para servir como enfeite regional, enquanto as crianças só querem mesmo é brincar (Revista Círio de Nazaré, Pará 1999, p.64).

Neste relato está explícito a essência que move os artesãos de Abaetetuba no que se refere à forma de apresentar uma cultura singular, que representa parte da história desta cidade. Tudo que circunda em torno dos aspectos económicos, sociais e culturais do miriti, confirma-se que o povo faz sua própria história com a imensa força de produzir, propagar situações essencialmente educativas à medida que aprende fazendo. Especificamente o artesão aprendera a fazer os brinquedos retirando a bucha da folha da palmeira e seus

ensinamentos ou suas aprendizagens são carregadas de conhecimento alicerçados nas primeiras gerações cidade de Abaetetuba. Dessa forma, a evolução e a expansão da valorização do caboclo amazônico tem no artesão, morador dos lugares mais longínquos das ilhas de Abaetetuba, a riqueza e a grandeza de fazer, criar e recriar a cultura que faz a felicidade de muitas pessoas.

3 | VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS , EDUCAÇÃO, LEITURA , ALFABETIZAÇÃO OS ESPAÇOS EDUCATIVOS, CURRÍCULO E ÁREAS DO CONHECIMENTO

3.1 Vivências pedagógicas e Metodologia da pesquisa em educação

A finalidade acadêmica de qualquer educativo é compreensão, explicação e expressão da realidade pessoal, social e da natureza de que o ser humano necessita no processo de humanização e desenvolvimento pessoal. Perante essa concepção, dentro do contexto educacional, é necessário retratar os momentos e período de estágios, realizados durante o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na Universidade Estadual do Acaraú –UVA.

Os estágios fazem parte da Disciplinas do Currículo da Instituição para observação e pratica de conhecimentos teóricos, objetivando despertar, orientar e desenvolver habilidades, diante do cotidiano escolar de docentes e alunos. Este memorial contém explicitas as experiências vivenciadas durante a pratica da docência, supra pedagógicas e as problemáticas observadas, não somente limitando-se a críticas, mas com possibilidades de contribuir significativamente na formação do profissional. A intenção deste memorial é de certa forma, o envolvimento de suma qualidade na educação, auxiliando na compreensão, no aperfeiçoamento e amadurecimento da consciência político – social do profissional, diante da integração pedagógica, entre teorias e práticas na realidade educacional.

Quanto a metodologia da pesquisa, aconteceu de forma proveitosa considerando que as experiências anteriores eram reduzidas não desvelando à aprendizagem as várias formas de pesquisa da realidade escolar. Observou-se então como se dá o processo prático e teórico da metodologia usada na educação e como cada professor realiza as atividades em sala de aula. Considerou-se este como o ponto de partida para entendimento em outros estágios realizados.

3.2 Processo de leitura: Da alfabetização, Direção de estudo de grupo aos espaços da educação

Extremamente somatório ao anterior, pois se pode detectar como se dá a leitura em todos os âmbitos educacionais e como se deve realiza-la no meio agradável e prazeroso na aquisição de hábitos culturais, conhecimentos globais e desenvolvimento sociais através dela que nos integramos na sociedade sendo a escola, o ponto forte para direcionar o gosto e atitudes de leitura:

A leitura seria a fonte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo, pois a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e escrever, e muitos têm sua e talvez única oportunidade de contato com os livros, estes passam a ser identificados com os manuais alfabéticos (Martins, 2003, p.25).

Realizado com a intenção de observar como se dá a importância da escrita e da leitura na alfabetização. Percebeu-se então que a educadora usou diversos recursos com classe a despertar o interesse sobre a leitura, como: Textos lúdicos desenhos, pinturas, o brinquedo de miriti e a “Silabação” que favorecem a prática da leitura e escrita, lembrando que este é um recurso que os professores da instituição usam, explorando a interdisciplinaridade no contexto ensino aprendizagem cultural, social e valorização do meio onde está inserido. Ficou perceptível o direcionamento da educadora na relação com o aluno, para aperfeiçoamento, proporcionando condições de melhorar didaticamente sua pratica a cada momento.

Realizado no Núcleo da UVA, a qual nos deu possibilidades de conhecer, entender e interagir entre os grupos formados, criando brincadeiras, momentos reflexivos e organização de tarefas. Esse estágio foi um dos mais importantes para equipe, pois através dele pudemos aprender como articular o aprendizado em sala de aula para não criar conflitos entre os grupos e o próprio conhecimento, daí então facilitou-nos os próximos estágios. Realizado na Secretaria Municipal de Educação, Órgão do Sistema de Ensino SEMEC, da Prefeitura de Abaetetuba – PA, com o seguinte organograma:

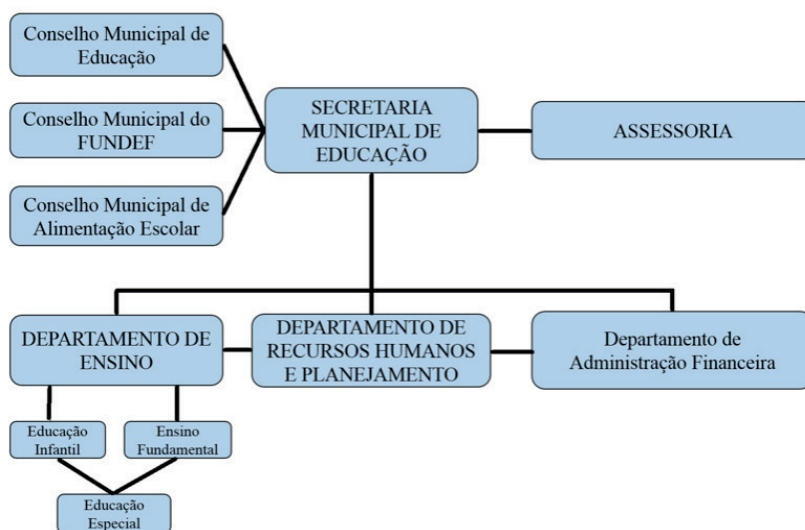


Figura 1: Organograma da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC)

Fonte: Própria dos autores

Este estágio proporcionou conhecimentos muito importantes sobre como está organizado o Sistema de Ensino no Município, de acordo com a Constituição Brasileira de 1988, que reconhece o “... Município, como instância administrativa, possibilitando-lhe, no campo da educação, a organização de seu sistema de ensino em colaboração com outros órgãos: A União e os Estados”. (Constituição Nacional, 1988, p.16).

Além disso, nos foram repassados tanto pela SEMEC, quanto pela escola que não há um Projeto Político Pedagógico: seguem apenas o Plano de Ação Anual, para atender todas as escolas da zona Urbana e rural, acompanha as escolas através das orientações repassadas aos responsáveis das mesmas para manter e realizar procedimentos juntos ao corpo docente com objetivo de alcançar metas desejadas em prol da educação. O órgão repassou que é obrigação cumprir o Calendário Anual, ou seja, 200 dias letivos referidos na LDB 9394/96 que diz:

O Calendário Escolar deverá se adaptado às peculiaridades locais, climáticas e econômicas sem com isso reduzir a carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas anuais ou 200 (duzentos) dias letivos previstos em lei. (LDB,2003,p.74,art.31)

Seja através de aulas consecutivas ou de eventos extraclasse promovidos pela escola e de cumprimento da grade curricular valorizando o meio em que a criança está inserida, para que sua própria cultura e as demais existentes que o forte da instituição é trabalhar com a cultura do miriti. Ao se realizar as observações, detecta-se o que foram repassadas de informações confirmadas, através de entrevista com a responsável da escola. Na questão de repasse de materiais escolares, o órgão central deixa a desejar, oportunizando aos professores a opção pelo que a comunidade possui transformando – os, a exemplo do uso do miriti. Dessa forma, conclui-se que as falhas percebidas são principalmente quanto a investimentos governamentais por conta do órgão do sistema.

3.3 Currículo e as áreas do conhecimento científico

Teve grande importância ao conhecimento quanto a estrutura de assuntos que devem ser repassados à criança, não somente a forma teórica, mas adaptando ao seu contexto cotidiano. Entretanto muitos teóricos têm visão de currículo diferente Franklin Bolbd, precursor das teorias sobre currículo, diz que:

É um conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta, pois além de pensar nos conhecimentos que serão repassados, procura adequar e compreender aquilo que o aprendiz convive. (Bolbit, 2000 p.5)

Contudo, Bolbit acredita que o currículo é extremamente importante, e que deveria se caracterizar como processo de racionalização dos resultados educacionais podendo ser medidos e especificados cotidianamente. Entretanto devemos compreender o currículo como algo ligado à representações culturais produzidas no espaço escolar. Desta forma o currículo não é um conceito, mas um processo de construção social, que acompanha a escola através de conteúdos, procedimentos, vivências e orientações.

Além disso, ao observar o currículo, percebe-se que é adaptado à realidade da comunidade, pois os docentes procuram estabelecer um elo entre os princípios e a prática trabalhando a interdisciplinaridade para desenvolver o conhecimento do aluno de forma construtiva. O currículo da instituição inclui o uso do miriti, mas precisa adequar melhor, renovar e estimular estas práticas para trabalhar com a valorização cultural do município de Abaetetuba.

Em relação a Geografia, Esse estágio favoreceu possibilidades de conhecer e aplicar práticas pedagógicas as quais podem facilitar ao aprendiz a aquisição de conhecimento que lhes era oculto, como por exemplo: a realidade da comunidade, sua organização histórica e como tudo aconteceu para “hoje” seu espaço ser estruturado. Procurou-se repensar os conhecimentos através de maquete, recurso importante para trabalhar com geografia. Assim o aluno vivencia cada momento de transformação do seu meio. Dessa forma aconteceu também o estágio em “História”, sendo que se somaram conhecimentos e construção de práticas.

Para a Educação inclusiva as dificuldades encontradas, decorrentes do fato de não haver crianças com necessidade especiais, levou-nos a procurar estágio na Escola Dr Vicente Maués, considerada Polo de Educação Especial. Dispõe de adaptações de espaço físico e equipe especializada responsável pelas orientações repassadas às escolas municipais das Ilhas. Arquiva documentação e acompanha administrativa e pedagogicamente os professores.

Convém lembrar que, durante esse estágio, observou-se como são trabalhados os conhecimentos do aluno especial, pois na instituição, não havendo adequação curricular para atender as específicas da criança, a professora trabalha de maneira bastante lúdica. Percebeu-se as dificuldades da docente e dos alunos, mas estes conseguem assimilar assuntos repassados. Além disso, há oficinas para os alunos produzirem artesanato, tanto com o miriti como outros produtos da região que expõem a venda com objetivo de arrecadar verbas, para manutenção e compra de materiais que viabilizem o projeto. Observou-se que alunos aprendem e produzem, tomando consciência do que eles são capazes...

Na área da Matemática, procurou-se acompanhar as normas repassadas, conhecendo trabalhos de desenvolvimento do raciocínio lógico da criança, através de práticas pedagógicas para incentivar o aprendiz, oportunizando técnicas de assimilação de cálculos facilitadores do seu cotidiano. Considera-se a matemática como disciplina tão importante tanto quanto as outras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem que:

A matemática não deve ser vista apenas como pré-requisito para estudos posteriores. É preciso que o ensino da disciplina esteja voltado à formação do cidadão, que utiliza cada vez mais conceitos matemáticos em sua rotina. Ao acompanhar uma pesquisa eleitoral, calcular o salário, escolher tapete para sala, utilizar um computador ou até mesmo comprar pãezinhos numa padaria as pessoas aplicam conceitos numéricos, fazem raciocínio lógicos. (PCN,2001 p.51)

Portanto, a grande necessidade de trabalhar a matemática com práticas inovadoras e construtivas possibilitou, durante o estágio, formar brincadeiras, aulas, passeios, músicas, jogos com o retorno esperado. Trabalhamos com os jogos: bloco lógico, ábaco e trilhas, considerando um somatório aos demais, na construção de experiências futuras. (MELO, 2003)

Nas Ciências, da grade curricular, aplicamos atividades e auxiliamos a professora no seu trabalho, já que nossas experiências puderam contribuir não somente como meras transmissora, mas como receptoras, pois o aluno é capaz de aprender e construir a partir do momento que interage. Içami Tiba no seu Livro, “Ensinar aprendendo” diz que: “A intenção relacional é um conceito de construção para melhorar o entendimento do ser humano e seus relacionamentos na busca de melhor qualidade de vida realizando seus potenciais”.

O que leva a acreditar verdadeiramente que todo aluno é capaz, tem direito ao conhecimento amplo no âmbito escolar e social. Através dessa formação percebeu-se e detectou-se que o estudo das ciências é muito necessário ao ser humano, pois nos leva a entender as transformações da natureza, e nosso próprio desenvolvimento físico – motor. “A criança naturalmente explora o meio em que vive e através desta exploração constrói sua realidade, adquirindo novos conhecimentos ao mesmo tempo em que se desenvolve intelectualmente”. (Freie, 1987, pág.11).

Portanto, diante das vivências pedagógicas com observações, experimentações e comprovações, concluiu-se que a prática das ciências, no contexto escolar baseia-se em princípios convencionais: aceitação das diferenças valorização de cada pessoa, convivência dentro de diversidade humana e aprendizagem por meto da cooperação. Mesmo com as dificuldades que as escolas ainda enfrentam, há exceções, na conquista do sucesso dos alunos pela capacidade que o ser humano possui. Basta acreditar, sendo que, valorizar possui um significado de mudança da sociedade como pré-requisito à necessidade humana no exercício cidadania. Além disso, todos os estágios tiveram grande importância às práticas e teorias vivenciadas; através deles desenvolveu-se habilidades, que com certeza, servirão de base na carreira educacional e que vale a pena somar conhecimentos para exercitar com professores e alunos que necessitam ser valorizados.

Nas atividades desenvolvidas na Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, foram realizados os Encontros Pedagógicos, para orientação e culminâncias dos estágios em várias disciplinas com objetivo de esclarecimento as dificuldades enfrentadas pelas

escolas na realização do seu trabalho, as vantagens acadêmicas no contexto escolar. Esses encontros deram-se sob a orientação de professores e mestres acadêmicos os quais oportunizaram esclarecimentos valiosos. Foram também momentos em que o estagiário trocar experiências através de socialização de convivências em municípios diferentes. Oportunizaram também esclarecer todas as dúvidas que surgiram; nos relatos o compromisso de gestores e professores a educação, as lacunas a preencher nesse âmbito.

Enfrentamos dificuldades ao realizar cada estágio, superados pelo animo de colegas professores que se mostravam comprometidos e disponíveis em todos os momentos. É necessário que todos estejamos articulados para construir educação de qualidade. Não é difícil formar cidadãos honestos, contribuindo para formação de sociedade capaz de romper barreiras amenizando a violência da Humanidade.

4 | CONCLUSÃO

No desenvolvimento da pesquisa, observou-se a importância do processo histórico do miriti e como passou a fazer parte como um elemento histórico e cultural, tornando-se além de uma fonte de renda significativa e valorização dos trabalhos à área do artesanato para grande parte das famílias e principalmente, a perpetuação da cultura e da técnica de fabricação de brinquedo de miriti. Quanto a vivência pedagógica realizada na comunidade Paramajó, verificou-se que a escola utiliza o brinquedo de miriti à adaptações de jogos pedagógicos como facilitação do processo de ensino e aprendizagem da criança.

Com a utilização dos jogos, constata-se que a criança passa a ter uma melhor afinidade com a prática, resultando no desenvolvimento cognitivo, melhoramento na coordenação motora e no psicomotor, pois a interação da criança com a geometria concreta, oriunda dos brinquedos de miriti, tornou-se num ponto positivo para a metodologia desenvolvida na escola. Quanto as áreas do conhecimento, com a fabricação dos brinquedos de miriti, observaram-se diversas formas de os utilizar nas diferentes áreas do conhecimento, adaptando-se no interior de um currículo multidisciplinar, aflorando a partir deste recurso didático uma correspondência biunívoca entre a prática pedagógica com os brinquedos de miriti e a vida infantil.

REFERÊNCIAS

BOBBIT, Franklin. **Currículo**. Editora Vozes, 2000

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FREIRE, Paulo. **Medo o Ousadia**. Editora Vozes, 1987

LIMA, R. G. (Org.). **O brinquedo que vem do norte**. Rio de Janeiro: Funarte, CNFCP, 2002.

LOBATO, Maria de Nazaré. **Nossa Arte, Nossa Terra**. Gráfica Guará, 2001

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. Editora Brasileira, 2003

MELO, M. R. de. Ensino de Ciências: uma participação ativa e cotidiana, 2000, Disponível em: . Acesso em: mar. 2003

MORAIS, L.C. Aprendendo com o brinquedo popular na arte com o Miriti: um estudo do brinquedo popular. Belém: SECULT/FCPTN, 1989.

NOVA ESCOLA Revista. **PCNs**. Editora Abril, 2001.

REVISTA PA, CIRIO DE NAZARÉ, 2000

CAPÍTULO 21

REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS DA PERFORMANCE E TEORIA DO FLUXO NA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Data de aceite: 08/09/2020

Data de submissão: 03/07/2020

Estela Vale Villegas

Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA-UFMG)

Belo Horizonte – Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0002-2299-1648>

RESUMO: As reflexões apresentadas neste texto são recorte da minha pesquisa de doutorado em andamento intitulada “Performance, Jogo e Fluxo na Escola”. A tese trabalha com os conceitos de *performance* (Schechner, 1977, TURNER, 1982), *jogo* (HUIZINGA, 2019) e *fluxo* (Csikszentmihalyi, 1975) em relação à educação, especialmente, o ensino da arte na escola. De natureza teórico-prática pretende realizar uma experiência metodológica no ensino básico da rede pública baseada nos aspectos metodológicos destes conceitos, bem como na metodologia da pesquisa ação (Thiollent, 1986). Dentre os resultados espera-se a realização de um mapeamento do campo da performance e educação, cuja abordagem reflete sobre a educação como performance (STUCKY; WIMMER, 2002). A partir do mapeamento foi enfatizado a *Pedagogia Crítica Performativa* de Elyse L. Pineau que pensa o corpo como centro do processo de ensino-aprendizagem e ponto de partida conceitual (PINEAU, 2002; 2010). O recorte apresentado neste texto tratou de algumas reflexões resultantes do momento da pesquisa, a primeira trata de

como a noção de fluxo pode contribuir para uma pedagogia da performance. Encontrar o prazer na aprendizagem parece ser uma grande contribuição do fluxo para educação, bem como a responsabilização do sujeito estudante pelo seu próprio processo de aprendizagem. A segunda é como realizar uma pesquisa ação de experiência metodológica de performance, jogo e fluxo em tempos de pandemia? Buscando localizar a pesquisa em meio ao importante contexto atual, tece reflexões sobre como tais perspectivas metodológicas são afetadas pelo momento anômalo de pandemia que vive a humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos da Performance; Teoria do Fluxo; Pedagogia Crítica Performativa, Pandemia.

REFLECTIONS ABOUT PERFORMANCE STUDIES AND FLOW THEORY IN PANDEMIC CONTEXT EDUCATION

ABSTRACT: The reflections presented in this text are part of my ongoing doctoral research entitled “Performance, Play and Flow in School”. The thesis deals with the concepts of performance (SCHECHNER, 1977, TURNER, 1982), play (HUIZINGA, 2019) and flow (CSIKSZENTMIHALYI, 1975) in relation to education, especially the school art teaching. As a theoretical-practical research intends to carry out a methodological experience in the public school based on the methodological aspects of these concepts, as well the methodology of action research (THIOLLENT,

1986). Among the results, performance and education field mapping is expected, whose approach reflects about education as performance (STUCKY; WIMMER, 2002). Based on the mapping, Elyse L. Pineau's Critical Performative Pedagogy was emphasized, which thinks the body as a teaching-learning process center and conceptual starting point (PINEAU, 2002; 2010). The search clipping presented in this text deals with some reflections resulting from the research's moment, the first dealt with how the notion of flow can contribute to a performance pedagogy. To find pleasure in learning seems to be a great flow's contribution to education, as well the student subject responsibility for his own learning process. The second is how to conduct a performance, play and flow methodological experience action research in pandemic times? Seeking to locate the research in the midst of the current important context, it reflects on how such methodological perspectives are affected by the anomalous pandemic moment that humanity is experiencing.

KEYWORDS: Performance Studies; Flow Theory; Critical Performative Pedagogy, Pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas neste texto são recorte da minha pesquisa de doutorado em andamento intitulada "Performance, Jogo e Fluxo na Escola". O recorte tratou de algumas reflexões desenvolvidas a respeito dos Estudos da Performance e "Teoria do Fluxo" no que tange suas relações com a educação e em como a noção de fluxo pode contribuir para uma pedagogia da performance. Buscando localizar a pesquisa em meio ao importante contexto atual, também tece reflexões sobre como tais perspectivas metodológicas são afetadas pelo momento anômalo de pandemia que vive a humanidade.

A tese trabalha com os conceitos de *performance* (Schechner, 1977; TURNER, 1982), *jogo* (HUIZINGA, 2019) e *fluxo* (Csikszentmihalyi, 1975) em relação à educação, especialmente, o ensino da arte na escola. De natureza teórico-prática pretende realizar uma experiência metodológica no ensino básico da rede pública baseada nos aspectos metodológicos dos estudos da performance, jogo e fluxo, bem como na metodologia da pesquisa ação (Thiollent, 1986).

Dentre os resultados espera-se a realização de um mapeamento do campo da performance e educação, dando ênfase à *Pedagogia Crítica Performativa* (PINEAU, 2002; 2010). Também se pretende uma revisão crítica de como o jogo tem sido trabalhado pela pedagogia, especialmente das artes cênicas e um mapeamento do campo do fluxo e educação. Os pontos de vista do jogo e do fluxo, como uma abordagem psicológica do jogo, podem trazer novas perspectivas para o campo da performance e educação.

Este era o meu plano de pesquisa até a chegada inesperada de uma pandemia sem precedentes na história da humanidade. A pandemia do coronavírus interrompeu não somente a minha pesquisa, mas quase todos os aspectos da vida, dos meus pares, da minha cidade, do meu país, se alastrando pelo mundo como uma interrupção global. Mais do que uma interrupção, talvez um divisor de águas na história da humanidade, já sendo considerada como marco histórico do início do novo milênio. O filósofo sul-coreano,

naturalizado na Alemanha, Byung-Chul Han (2020) argumenta que “a Covid-19 vai deslocar o poder global para a Ásia. Visto sob esta luz, o vírus marca uma mudança de era” (Han, 2020, p.6).

É, portanto, impossível não falar disso. Entretanto, não cabe neste texto aprofundar sobre as complexas questões concernentes à pandemia que vivemos, mas parece vital localizar a minha pesquisa e refletir sobre as novas condições impostas, principalmente, no tocante ao recorte da performance e fluxo na educação. Desta forma, foram traçados paralelos entre o recorte e a situação atual da pesquisa desafiada pelas novas condições de combate ao vírus através das recomendações mundiais de isolamento e distanciamento social, uso de máscaras, paralisação de escolas, comércio, dentre outros serviços não essenciais. Estando no olho do furacão não existe mais um horizonte a vista.

A pretensão de uma pesquisa ação na escola ficou comprometida pelo ofuscamento das condições de um futuro imediato. Como será a escola pós-pandemia? Não sabemos. Uma vez que não sabemos mais como será a escola tornou-se inoperante projetar uma pesquisa ação na escola. Se isso afeta disciplinas como a matemática, parece muito mais crítico para a arte. No tocante a uma experiência metodológica baseada em performance, jogo e fluxo as novas condições parecem impossibilitar a socialização, interação e sensibilização, principalmente corporal, necessárias às práticas dessas abordagens metodológicas.

Depois de um longo estudo sobre perspectivas pedagógicas e metodológicas advindas de performance, jogo e fluxo parece impossível levá-las pra uma escola que não sabemos mais como se apresentará, quais tipos de relações se estabelecerão e se desenvolverão ao longo do tempo. E não somente na escola formal, na informal também, até mesmo na praça da cidade, como desenvolver metodologias que tratam de, por exemplo, sensibilização corporal?

Se a pesquisa ação foi comprometida resta a reflexão teórica? Mesmo o estudo puramente teórico está fundamentado numa realidade que ficou no passado. O que implica numa nova condição paradoxal na pesquisa, pois o trabalho reflexivo perdeu suas bases na realidade. O presente texto é um esforço de localizar a pesquisa, os estudos da performance e teoria do fluxo num contexto educacional suspenso, mas que está nesse momento se reinventando. Talvez, para o desconhecido futuro da escola estes estudos tragam alguma contribuição.

2 | ESTUDOS DA PERFORMANCE E EDUCAÇÃO

A performance é um terreno de tensões epistemológicas, uma vez que não se pode definir o que é performance, mas apenas elencar suas características, camadas e manifestações nas mais diversas áreas do conhecimento. Performance pode ser entendida de diversas formas e sob diferentes aspectos e enfoques, o que torna seu termo problemático e seus campos escorregadios e porosos.

Performance pode ser entendida como *linguagem* quando partimos dos estudos filosóficos, linguísticos e da comunicação tendo como marco a Teoria dos Atos de Fala de John Lang Austin. Igualmente performance pode ser entendida como *comportamento* a partir da virada performativa que se deu nas ciências sociais e antropologia, cujas noções precursoras são: o dramatismo de Kenneth Burke, a “Representação do Eu na Vida Cotidiana” de Erving Goffman e os dramas sociais de Victor Turner. Também, a performance pode ser entendida como *arte da performance*, gênero ou linguagem artística estabelecida na década de 1970, caracterizada pela ruptura, hibridismo, centralidade no corpo, na ação e no tempo real, onde são notórios os trabalhos de Rose Lee Goldberg, Jorge Glusberg e, no Brasil, Renato Cohen. E toda essa densidade teórica não esgota a manifestação do fenômeno da performance.

Os Estudos da Performance abriram uma via de maior reciprocidade entre a performance nas artes e em outras áreas do conhecimento, e penso que possam ser considerados uma iniciativa de unificação do campo teórico da performance através dos trabalhos de Richard Schechner e Victor Turner. Richard Schechner, teórico e diretor norte-americano, desde a década de 1960 vêm tratando a performance como uma categoria inclusiva. Em seu artigo “Abordagens à Teoria/Crítica” (1966), Schechner sugere a performance como “uma categoria abrangente que inclui brincadeiras, jogos, esportes, o desempenho na vida cotidiana e ritual” (Schechner, 2012, p.13).

Para Schechner, performance é uma noção inclusiva que está em movimento contínuo, sempre se atualizando e se fazendo na tensão entre ritual e jogo. Fluindo desde “saudações, manifestações de emoções, cenas familiares e por aí em diante – aos ritos, cerimônias e performances: eventos teatrais em larga escala” (SCHECHNER, 1977, p.1).

O antropólogo Victor Turner, cuja importante colaboração com Schechner deu grande impulso ao campo, traz contribuição ímpar ao relacionar seus importantes conceitos de dramas sociais, liminaridade e *communitás* com o terreno reflexivo da performance. Para Turner a performance é o “final apropriado de uma experiência” (TURNER, 1982, p.13). Pesquisadores das mais diversas áreas vêm organizando e compartilhando seus estudos tendo como fio em comum a performance como um tipo de abordagem às mais diversas práticas. Com a educação não seria diferente.

Do mapeamento do campo da performance e educação, área de pesquisa relativamente recente, destacam-se os estudos organizados em *Teaching Performance Studies* (STUCKY; WIMMER, 2002), onde a performance serve como tipo de abordagem ao próprio processo de ensino-aprendizagem, entendendo a educação *como* performance. Também a série de pesquisas apresentadas em *Performance Theories In Education: Power, Pedagogy, And the Politics of Identity* (Bryant, Alexander, Anderson, Gallegos, 2004) foi, igualmente, marco importante para o campo de estudos da performance e educação.

Não pretendendo uma pedagogia global da performance, a grande diversidade de metodologias constitui um repertório em construção através das ações de diversos

pesquisadores e pesquisadoras que aceitaram a provocação da performance como norte de sua pedagogia. Dentro e fora da sala-de-aula, o repertório inclui diversas perspectivas metodológicas que parecem encontrar termo no corpo como meio de aprendizagem, bem como ponto de partida conceitual (PINEAU, 2002; 2010).

No Brasil, a pesquisa ainda é incipiente (PEREIRA, 2012) tendo como marco inicial de desenvolvimento acadêmico a edição de 2010 da Revista Educação & Realidade, que foi dedicada ao tema. Apenas três pesquisadores brasileiros destacam-se no impulso do campo da performance e educação: Marcelo de Andrade Pereira, professor da Universidade Federal de Santa Maria, atuando nas áreas de estética e educação, estudos em teatro, educação e performance; Gilberto Icle, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisador na área de teatro; e Marina Marcondes Machado da Universidade Federal de Minas Gerais com sua noção de “Criança é performer” (MACHADO, 2010).

Embora grandes esforços tenham sido realizados para apresentar a performance à educação, este ainda é um campo em formação no Brasil. Dentre as dificuldades encontradas talvez possam ser destacadas duas questões: A existência de uma noção hegemônica na América Latina de performance como, exclusivamente, arte da performance; e uma tendência da pesquisa em artes cênicas de seguir, preferivelmente, pelo viés da teatralidade.

Dentre os estudos mapeados foi enfatizado a pedagogia crítica performativa de Elyse Lamm Pineau, teórica norte-americana do campo da comunicação, cujos enfoques de pesquisa são metodologias da performance, pedagogia crítica e narrativas auto etnográficas. Pineau é precursora da noção de ensino como performance através de seu artigo seminal, “*Teaching is Performance*” (1994), “Ensinar é Performance”, que contribuiu para fundamentar a formação do campo de estudos da performance e educação nos Estados Unidos.

No artigo “Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva” (2010), Pineau dialoga sua prática docente com estudos recentes partindo de uma retrospectiva do desenvolvimento do seu trabalho e do campo. Neste artigo ela ressaltava o contexto histórico da pesquisa norte-americana, que na década de 1980 evidenciou o fortalecimento da performance como um paradigma emergente. Na esteira de Paulo Freire e Augusto Boal, bem como alinhado à performance, o educador crítico Peter McLaren passa a pensar a escola como um lugar de rituais performativos.

McLaren abre caminho na pedagogia crítica para se pensar a educação como performance. Localizada neste contexto, na década de 1990 Pineau lança sua assertiva de que o “ensino é performance”. Diversas pesquisas têm surgido atendendo a provocação da performance como educação, o que para Pineau indica a emergência de um novo campo de Estudos da Performance e Educação, sugerida por ela como uma “Pedagogia Crítica Performativa” (Pineau, 2002; 2010).

Entender a escola como um lugar de rituais performativos e a sala-de-aula como um lugar de performance, abre um universo de investigação dos atores escolares e da própria prática de ensino-aprendizagem. Metodologias de observação participante passam a ter outra importância ao se debruçarem sobre como se comportam e o que fazem os corpos em sala-de-aula e na escola.

A abordagem etnográfica já tem sido utilizada pela pedagogia como demonstra Marli Eliza D.A. André em “Etnografia da Prática Escolar” (1995). Também e, sobretudo, as características de crítica, engajamento, posicionamento e envolvimento com os sujeitos da pesquisa, bem como a prática artística como prática de militância social, política e cultural já estão presentes na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e no Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Freire não somente inspirou o desenvolvimento da pedagogia crítica americana como suas ideias se disseminaram por todo mundo.

Pineau faz esta constatação e sugere que aquilo que os estudos da performance trazem de realmente revigorante é colocar o corpo no centro do processo de ensino-aprendizagem. Os corpos dos atores escolares passam a ocupar o centro da investigação e a servir de matéria prima para a produção de conhecimento com toda a bagagem de normas sociais e culturais inscritas ou imprimidas em seus corpos.

O repertório da pedagogia crítica performativa inclui além da etnografia e observação participante, metodologias auto etnográficas, painéis e escritas performativas, processos artísticos como produção de conhecimento, exercício da crítica, posicionamento e engajamento. Penso que além de colocar o corpo no centro do processo de ensino-aprendizagem, também seja contribuição da performance colocar a prática artística junto ao corpo no cerne pedagógico. Aliado ao corpo a prática artística toma o centro do processo de ensino-aprendizagem dissolvendo as fronteiras entre o fazer e o saber.

3 | PANDEMIA E O PARADOXO NA PESQUISA

Se um grande desafio da educação é superar a abstração do conhecimento e uma busca por uma universalidade homogeneizante, para explorar o campo do efêmero e transitório do corpo, o desafio com a pandemia tornou-se assustadoramente maior. Se antes já era difícil abrir espaço para a experiência do toque, do perceber, sentir, investigar e explorar o próprio corpo e o corpo do outro, como fica a sensibilização corporal em tempos de isolamento e distanciamento social? Como fica a prática, a socialização e o contato humano numa educação pós-pandemia?

Podemos ingenuamente pensar que tudo vai passar como um susto ou pesadelo. Entretanto, a Organização Mundial da Saúde tem considerado a possibilidade de a pandemia tornar-se endêmica como acontece, por exemplo, com o vírus do HIV. Então, existe uma possibilidade de que tenhamos de conviver com o coronavírus. E aí? Como será? Como pensar numa educação a partir do corpo se uma nova condição do corpo se impõe?

As promessas de uma educação como performance se dissolvem em tempos de pandemia. A própria educação se esvai e chegamos a nos perguntar se ainda teremos escola ou se tudo não será mesmo a distância, virtual, gravado ou em tempo real. Digitalizado, editado, maquiado, definitivamente, sem interação corpo a corpo. Mesmo o ensino presencial, como será com todos de máscaras e se distanciando? Um novo corpo surge, um corpo duplo, uma parte confinada e mascarada, a outra parte digitalizada, fantasmagórica. E agora? Eis o paradoxo da pesquisa, quando a reflexão perde suas bases na realidade.

Como a performance pode contribuir para a compreensão dos inacreditáveis tempos em que vivemos? Toda a riqueza de interconexão, atualização, crítica e ativismo, borramento de fronteiras artísticas, conceituais e de áreas científicas empreendida pela performance diz muito sobre a contemporaneidade. Num mundo globalizado, virtualizado numa era digital de inteligência artificial e de intensas e crescentes relações interculturais, o fenômeno da performance traz reflexões importantes sobre os modos de relação contemporâneos.

Na arte, a performance é um laboratório de experimentação, podendo mesmo criar novos modos de relação social. Na filosofia, linguística e comunicação a performance é um olhar a linguagem como corpo e ação. Nas ciências sociais e antropologia a performance apresenta atores sociais, cujos papéis que representam fazem parte de dramas sociais. Esses outros olhares trazem outras compreensões de mundo, descortinando outras possibilidades.

Embora as metodologias auto etnográficas, de observação participante, painéis e escritas performáticas, dentre outras práticas do repertório da pedagogia da performance, sejam atrativas, penso que não são suficientes para um real engajamento dos estudantes e da comunidade escolar. Infelizmente, uma importante realidade da escola é: Os alunos e alunas não estão interessados nos próprios processos de aprendizagem. A Teoria do Fluxo aplicada à educação pode contribuir para essa questão central.

4 | TEORIA DO FLUXO E EDUCAÇÃO

Afinal, o que é o fluxo? O psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi em *Beyond Boredom and Anxiety* (1975), “Além do Tédio e da Ansiedade” (minha tradução), expõe suas análises sobre o estudo do “*enjoyment*” ou prazer. Csikszentmihalyi está interessado em entender o que caracteriza o prazer, como e porque as pessoas realizam atividades pelo próprio prazer de fazer estas atividades? Por que escalar uma montanha? Jogar xadrez? Dançar?

A resposta parece ser *flow* “fluxo” - um estado holístico de total envolvimento, que mescla ação e consciência através do estreitamento do campo de estímulos (como uma “superconcentração”) possibilitando o “pleno esquecimento de si”, no sentido do ego ou das preocupações do dia-a-dia.

Essa suspensão temporária leva a um maior controle de si e do ambiente, no que pode ser resumido como um estado de *êxtase*. Para Csikszentmihalyi o fluxo só pode ser alcançado através da motivação interior. Entretanto, desde a infância, em nossa cultura ocidental, somos levados a valorizar as recompensas exteriores, sejam elas financeiras ou de status, e a negligenciar as recompensas interiores, conseguidas através da motivação interior, que Csikszentmihalyi chama de motivação intrínseca.

A motivação intrínseca não depende de recompensas extrínsecas (ou exteriores) ao indivíduo, seu prêmio é alcançar a meta desejada, seja ela qual for. Entretanto, “a gestão do comportamento, como atualmente praticada, é baseada sobre a crença tácita de que as pessoas são motivadas unicamente por recompensas externas ou pelo medo do castigo externo” (Csikszentmihalyi, 1975, p.2).

E o que seria o fluxo na escola? Ou a falta dele? Em *Thoughts about Education* (2007), “Pensamentos sobre Educação”, Csikszentmihalyi critica o modelo de abstração do conhecimento e propõe dois pontos principais para se pensar o fluxo na escola: 1) Desenvolver a motivação intrínseca e recompensas interiores; 2) Tornar a aprendizagem divertida.

Desenvolver a motivação interior na escola envolve a construção de um novo sistema de valores educacionais. Deslocando a premiação da nota, classificação e bom comportamento para o desenvolvimento do sujeito. Ou seja, não será premiada a maior nota, mas sim quem alcançou plenamente seu objetivo. Para a investigação do universo interior onde habita a motivação intrínseca uma pedagogia crítica performativa pode ser bastante útil.

Também existe um mundo inteiro a ser investigado e, portanto, para Csikszentmihalyi (2007) a aprendizagem deve ser divertida. Para ele a abstração das coisas é aquilo que as torna realmente chatas e o desafio é aprender com “as mãos na massa”, sobre o qual a abordagem da performance na educação também tem muito a oferecer.

Em *Flow in Education* (2010), Jennifer A. Schmidt reflete sobre as implicações do fluxo para a educação e pontua condições para a ocorrência de fluxo na escola: liberdade de escolha, autonomia e controle do aluno sobre sua aprendizagem; uso de espaços não tradicionais; estímulo à consciência dos professores e toda a comunidade escolar sobre a importância do fluxo (SCHMIDT, 2010).

Tal como ocorre com a pedagogia crítica performativa, grande parte das premissas do fluxo na educação já estão presentes no trabalho de Paulo Freire. O que o fluxo traz para a educação que contribui para a construção de uma pedagogia da autonomia? Tal como a performance chama atenção para o corpo, a ação e a prática artística, o fluxo focaliza o prazer. Encontrar o prazer na aprendizagem parece ser a grande contribuição do fluxo para educação.

E o prazer não está relacionado, necessariamente, a um estado de felicidade permanente. Muito pelo contrário às vezes existe prazer em realizar tarefas difíceis e

desgastantes pelo simples prazer de realizá-las. Se existir a preponderância do prazer na escola, talvez os alunos e alunas possam levar suas aprendizagens mais a sério. E, assim, possam responsabilizar-se pelo próprio processo de ensino-aprendizagem.

5 | REFLEXÕES FINAIS

As implicações do fluxo para a educação podem contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia da performance que coloque não somente o corpo no centro gravitacional de suas práticas, bem como a responsabilização do sujeito estudante pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Considerando o contexto de pandemia, o desafio do desenvolvimento da motivação intrínseca pode se tornar ainda mais difícil com uma educação à distância, que exige uma aquisição de tecnologia que grande parte da população não tem acesso. Que exige também um maior esforço e motivação para estudar, limitadamente, com poucos recursos. A abstração do conhecimento parece alcançar seu apogeu na abstração da própria educação, com o fim da necessidade da presença física dos professores.

Com a pandemia o corpo que a performance queria explorar e colocar no centro da produção do conhecimento ficou no passado, uma nova construção de corpo está em processo. Outro corpo surge, novas relações se formam. E como a performance pode responder? De muitas formas possíveis. Penso que uma destas possibilidades seja que a performance pode contribuir para resistir ao esquecimento do corpo.

O corpo não é mais necessário na sala-de-aula. O ensino pode ser a distância e a distância pode se tornar o “novo normal”, o que a meu ver seria uma grande tristeza. Se a performance pode contribuir para resistir ao esquecimento do corpo, seu olhar pode somar forças para encarar o desafio do drama educacional que vivemos. Para que mesmo em meio a uma crise mundial possamos nos recordar da importância de aprender com o corpo e de, definitivamente, ser um corpo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995. 128p.

ALEXANDER, B. K.; ANDERSON G. L.; GALLEGOS B. P. **Performance Theories In Education: Power, Pedagogy, And the Politics of Identity**. New York: Routledge, 2004. 294p.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Beyond Boredom and Anxiety**. San Francisco. Washington. London: Jossey-Bass Publishers, 1975. 272p.

_____, Mihaly. **Thoughts about education**. Disponível em: http://www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_csikszent.html Acesso em: 02 mar 2020

Han, Byung-Chul. **Filósofo coreano prevê mundo pós-Covid em ‘estado de guerra permanente’**. Entrevista ao site Jovem Pan em 12 de maio de 2020. Disponível em: <jovempan.com.br>. Acesso em: 15 maio 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2019. 304p.

ICLE, Gilberto. **Para Apresentar a Performance à Educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Revista Educação & Realidade, 35(2): 11-22, maio/ago, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. **A Criança é Performer**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Revista Educação e Realidade, 35(2): 115-137, maio/ago, 2010.

PEREIRA, Marcelo. **Performance e Educação: Relações, significados e contextos de investigação**. Belo Horizonte, Educação em Revista, v.28, n.01, 289-312, 2012.

PINEAU, Elyse Lamm. **Critical Performative Pedagogy: Fleshing out the politics of liberation education**. In: STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. Teaching Performance Studies. Southern Illinois University: Board of Trustees, 2002. 41-53.

_____, Elyse Lamm. **Nos Cruzamentos entre a performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Revista Educação e Realidade, 35(2): 89-113, 2010.

SCHECHNER, Richard. **Essays on Performance Theory 1970-1976**. New York: Drama Book Specialists, 1977. 212p.

_____, Richard. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Org. Zeca Ligério. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012. 199p.

SCHMIDT, Jenifer A. **Flow in Education**. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00608-4>>. Acesso em: 04 jun 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo: Cortez, 1986. 108p.

TURNER, Victor. **From Ritual to Theater: The Human Seriousness of Play**. New York: PAJ Publications Book Performance Studies, 1982. 127p.

STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. **Teaching Performance Studies**. Southern Illinois University: Board of Trustees, 2002. 312p.

SUBJETIVIDADE E POLÍTICA NA ARTE CONTEMPORÂNEA AUTOBIOGRÁFICA

Data de aceite: 08/09/2020

Lucas Alberto Miranda de Souza

PPGCA-UFF

<http://lattes.cnpq.br/2039016401336224>

RESUMO: A investigação pretende explorar o campo da arte autobiográfica contemporânea no Brasil a partir das poéticas de José Leonilson e Nazareth Pacheco. Apostando na potência política da subjetividade, colocará em crise a ideia de autobiografia como afirmação identitária individual ensimesmada. Para dilatar o que se entende como autobiográfico, a pesquisa buscará como uma biografia pode deflagrar implicações políticas coletivas, como o corpo particular do artista exposto em obra autobiográfica pode operar relações com os distintos corpos espectadores, e como as fronteiras entre eu e outro podem ser borradas pelo trabalho de arte autobiográfico. Desse modo, o projeto propõe a arte autobiográfica como suporte para narrativas e relações entre sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Autobiografia; arte; subjetividade política.

ABSTRACT: The investigation intends to explore the field of contemporary autobiographical art in Brazil from the poetics of José Leonilson and Nazareth Pacheco. Betting on the political power of subjectivity, it will put in crisis the idea of autobiography as a self-absorbed individual identity statement. For expand what is understood as autobiographical, the research will look for how a biography can

trigger collective political implications, such as the private body of the artist exposed in an autobiographical work can operate relations with the different spectator bodies, and as the boundaries between me and another can be blurred by autobiographical art work. In this way, the project proposes autobiographical art as support for narratives and relationships between subjects.

KEYWORDS: Autobiography; art; political subjectivity.

“Na obra de arte, o espectador vê a Si como Outro, o próprio ser-para-si como ser-fora-de-si;”

(Giorgio Agamben)

A reflexão biográfica do próprio artista em suas obras é proposta característica à diversas produções na arte contemporânea. A autobiografia como processo artístico demanda que o próprio *eu* se torne ferramenta de criação, nessas produções o artista se coloca duplamente, como autor do trabalho e como parte narrativa constituinte. A partir desse cenário, nos deparamos com questões importantes: Como a narrativa pessoal se conforma em arte? Por que interessa ao outro um recorte autobiográfico do artista conformado em obra? Quais relações são engendradas pela obra autobiográfica? Esses

questionamentos mobilizam caminhos reflexivos infundáveis, se refazendo nos múltiplos diálogos que podem ser feitos entre eles e diferentes poéticas. Dois artistas podem se mostrar como importantes agentes no campo da pesquisa artística da autobiografia na arte contemporânea brasileira e trazer contribuições para nossas indagações: José Leonilson e Nazareth Pacheco.

José Leonilson (1957-1993), nascido em Fortaleza, mudou-se cedo para São Paulo, estado onde estudou educação artística e produziu grande parte de suas obras. Sua poética é marcada por questões subjetivas que atravessavam relacionamentos pessoais, a vida como homossexual, o cotidiano paulista e a impotência perante o mundo. Os dez últimos anos de sua vida concentram a maior parte de sua produção, reconhecida pela história e crítica da arte como predominantemente autobiográfica. Nazareth Pacheco, (1961-) paulista, inicia sua produção quando Leonilson já havia conquistado o cenário internacional, em 1985. A artista trabalha primeiramente em diálogo privilegiado com a questão dos *ready-mades*, e posteriormente realiza a série objetos aprisionados, compostos por caixas que continham artefatos e documentos de caráter autobiográfico, muitos relativos a tratamentos médicos e estéticos a que ela esteve submetida, reunindo fotos, radiografias, relatórios e frascos.

Leonilson e Nazareth são abordados de forma recorrente pela crítica para tratar da arte autobiográfica brasileira. As produções dos dois artistas foram constantemente estudadas em consonância às suas biografias. É característico dessa abordagem tratar o trabalho como um diário, revelador das mais íntimas particularidades da história de vida do artista. Esse tratamento garante a arte autobiográfica um caráter autorreferente, e objetiva a autobiografia como narrativa individual ensimesmada. Porém, nessa investigação, apostamos que os trabalhos dos dois artistas propõem reflexões situadas para além de suas narrativas individuais. Através de uma análise crítica dos desdobramentos das obras de José Leonilson e Nazareth Pacheco e as reflexões políticas, corporais e psicanalíticas que neles se tecem, evidenciamos o que a crítica Lisette Lagnado entende como “a marca essencial para estudar a identidade artística contemporânea: a dissolução de fronteiras entre experiência interior e rituais coletivos, entre natureza e cultura” (LAGNADO, 1996 p.4-9). Nessa aposta, reconhecemos que as obras de José Leonilson e Nazareth Pacheco delineiam considerações sobre a natureza da autobiografia, seus regimes mais particulares, mas também podem se estender em reflexões sociais que distendem o autobiográfico para um campo cultural e sociológico expandido.

Desse modo Leonilson e Nazareth Pacheco nos ajudam a observar o caráter coletivo da narrativa individual, e apontar para a possibilidade da arte operar relações de identificação e reconhecimento entre distintos sujeitos, estimulando relações entre pessoas que previamente poderiam acreditar não compartilharem qualquer semelhança. Essas relações identitárias e afetivas agenciadas por um trabalho artístico autobiográfico podem deflagrar construções comuns entre biografias distintas, denunciando fissuras nas fronteiras da identidade e alteridade. Apostaremos nelas como potentes canais para rever

as relações entre os sujeitos e dilatar o que se entende por autobiográfico.

Aplicar o discurso da autobiografia através da arte a campos relacionais expandidos expõe o espectro coletivo, apropriado, impessoal e alheio da “história de vida” de cada pessoa, e anuncia que o trabalho artístico autobiográfico, antes de uma afirmação da identidade do artista, é uma fragmentação da mesma, além de um campo de construção identitária do espectador e uma constante atualização fenomenológica do significado da obra. A exposição de fragmentos da vida do artista apresentados em obra é experienciada por múltiplos espectadores; cada um realiza operações de identificação, reconhecimento, interpretação, apropriação e ressignificação da biografia do autor. Evidencia-se uma operação de construção coletiva, em que experiências entre a vida do artista e do espectador reconstróem e atualizam narrativas conjuntamente. Ao propor, através da arte, a autobiografia como questão, nos deparamos com outras provocações: Como algo do domínio autobiográfico pode falar sobre a vida do outro? Como a arte pode rever as questões de identidade e colocar como objeto de reconhecimento, desejo, afeto e apreciação, a vida alheia? Como a biografia do eu se constrói a partir do outro?

A potência política da subjetividade é notória nas poética de ambos artistas. Na década de noventa, Leonilson descobre ser portador do HIV, e sua produção se alinha à vivência da doença. A partir da carne de sua subjetividade, experiência pessoal da AIDS, começam a se rascunhar nas obras possíveis indagações políticas. Nesse período, realiza a série de sete desenhos chamada O Perigoso (1992), nela, inclui junto ao papel uma gota de seu sangue contaminado com o vírus transmissor. Em 2015, vinte e três anos depois, o GIV, grupo de incentivo à vida, repete a ação de Leonilson, transformando-a em uma política pública. O grupo levou para as ruas a ação “eu sou um cartaz HIV positivo”, em que cartazes contendo a gota de diferentes pessoas HIV positivo conscientizavam sobre a AIDS. Essa operação, em que o subjetivo se revela político, é muito importante para pensar relações entre individual e coletivo, pessoal e impessoal, privado e público, subjetivo e objetivo, e nos convida a desconfiar das fronteiras que estabelecem essas dicotomias.

O estatuto da presença política em relação à poética subjetiva dos trabalhos autobiográficos nos provoca: É necessário separar política de subjetividade? Como falar do corpo do outro a partir do meu corpo? Como a narrativa pessoal pode ser narrativa coletiva? Como podemos pensar a relação entre o eu “pessoal” do artista e o outro “pessoal” relativo ao espectador? É possível entender o “pessoal” e o “subjetivo” como particular a cada um, ou a construção da personalidade e subjetividade se faz a partir de fragmentos de identidades alheias apropriadas?

Percebe-se logo que a questão autobiográfica na arte não é autocentrada e ensimesmada, podendo se desenvolver em níveis sociológicos. Lagnado já alertava sobre a produção de Nazareth: “a partir dessa reflexão autobiográfica, o questionamento se estende a uma dimensão sociológica” (LAGNADO, 1996, p. 4-9). A importância da face política da investigação se dá de forma latente, abrigando uma das perspectivas em que o

trabalho autobiográfico se torna interessante para falar do outro. A acepção tradicional do biográfico como diário particular e referente a um sujeito centrado e puntiforme é colocada em crise. Opera nesse diálogo subjetivo-político uma senha na qual a narrativa pessoal do eu encontra voz no outro. Entender que há algo na narrativa do artista que pertence ao outro, que reside no trabalho autobiográfico uma presença que convoca o outro, é percorrer um lugar em que narrativas do artista e do espectador podem se confundir, em que a história de si é história do outro. Que corporeidade compõe essa presença compartilhada através da autobiografia na arte? Que corpo abriga esse olhar cúmplice entre artista e espectador?

Estar presente, parece, imprescindivelmente, presumir um corpo (na pluralidade do significado dessa palavra). Toda presença é presença de algo, e sua possibilidade requer um mínimo indício de corporeidade. A presença do artista no trabalho pode elucidar diversas questões, principalmente quando o corpo envolvido é o do próprio autor. Muitas obras experimentam-na e não se afirmam autobiográficas, enquanto outras afirmam-se sem mesmo fazer menção ou trazer efetivamente uma parte do corpo do artista como elemento constituinte. Ou seja, a presença corporal do artista na obra não parece implicar num envolvimento discursivo da autobiografia daquele corpo como elemento do trabalho; o corpo do artista funciona como figura externa desassociada a um eu específico correspondente, como instrumento elementar. Pensar a presença do artista que, na obra autobiográfica, é autor mas também discurso do próprio trabalho, leva a um questionamento sobre o corpo e a autobiografia.

A partir de ideias desenvolvidas por Viviane Matesco na escrita de *Em torno do Corpo*, acreditamos que o trabalho autobiográfico carrega consigo uma corporeidade do artista, ela é encarnada na obra, mesmo se o corpo biológico não estiver visível como componente. Nazareth Pacheco insere no circuito da arte moldes dos seus seios e instrumentos cirúrgicos utilizados no próprio corpo. Leonilson faz o mesmo movimento com seu sangue e tecidos de suas roupas. Nesses trabalhos, o corpo não está ausente, pois é requisito para a existência do eu do artista na obra. Para além da autoria, pulsa a memória corporal, um resto de corpo, como uma cicatriz que o artista abre em ato de revelar a história da ferida. Metaforizando, mesmo sem boca, a obra é o hálito da voz do autor. No trabalho autobiográfico, distante de um objeto isolado tomado em sua generalidade de conceito ou como metáfora, o corpo opera justamente como essa camada do encontro entre *eu* e *mundo*, e a obra convoca a presença remontada desse atrito, vultos dessa percepção. Essas memórias do corpo remontam, mesmo em trabalhos de Nazareth e Leonilson que não se constituem de elementos corporais, uma cicatriz das experiências do artista no mundo.

A corporeidade no trabalho autobiográfico parece vir ao encontro da noção de corpo em Merleau-Ponty: “O corpo não é considerado um objeto isolado, pois está entrelaçado ao mundo em uma situação. Ser corpo é estar atado a um certo mundo” (MERLEAU-PONTY,

1999, p. 205). Opera no autobiográfico a dimensão de certo corpo e de certo mundo, que demanda uma escala de relação singular entre o corpo do artista e o mundo do artista. Ao desdobrar tentativas de enunciação dessa relação no campo da arte, o artista conforma corporeidades. O corpo vive do lado de fora do organismo, apresentando-se como parte do mundo, lugar a ser visitado pelo outro. Na sua singularidade, o corpo na obra autobiográfica é *site-specific* do mundo.

Todavia, por mais que o trabalho autobiográfico opere numa dimensão particular da percepção do artista no mundo, coloque em jogo a vivência de certo corpo em certo mundo, ao ser apresentado ao outro, ele consegue se associar a mundos alheios. O pedaço de corpo de Leonilson, fragmento de sua presença, quando encontro seu trabalho, estranhamente parece pedaço do meu corpo, presença compartilhada. Como reage a ideia de identidade quando o corpo se fragmenta e apresenta-se do lado de fora? De quem é a autobiografia? Como a corporeidade de Nazareth Pacheco pode falar sobre a nossa vida, quando se trata justamente da vida dela? Talvez sejmos eu e o outro, através do objeto de arte autobiográfico, tornados cúmplices de um mesmo corpo.

A partir dessas perguntas, fervilha uma familiar estranheza, como no conceito de “estranho” (Unheimlich) em Freud (FREUD, 1919). Perceber-se no outro, reconhecer-se para além dos limites da identidade, reúne em única experiência a estranheza e a familiaridade. Sobre essas relações, Rimbaud afirma em carta a Paul Demeny: “Eu é um outro” (RIMBAUD, 1871). Esse lugar onde opera a proposta do poeta francês é colocado em jogo pela obra de arte autobiográfica. Nele, presencia-se uma heterotopia em que eu e outro compartilham uma presença, permutam incessantemente entre suas posições. A obra autobiográfica pode ter esse potencial de revelar pedaços de si no outro, estranheza do eu e familiaridade com o outro, podendo (re)percorrer a ideia de identidade, revendo os limites do eu e do outro.

A partir da escrita de Tania Rivera, em *O avesso do Imaginário*, proponho a hipótese de que o objeto de arte autobiográfico poderia fazer o sujeito espectador perceber-se como outro, e nessa estranheza, entender-se cindido, com sua identidade em crise. O reconhecimento do espectador na biografia do artista traz a revelação desse sujeito dividido a partir do contato com um objeto de arte autobiográfico. Se tratando de uma relação entre sujeito e objeto, o rumo a um eixo psicanalítico também parece um bom caminho para pensar o domínio sobre as questões propostas. Georges Didi-Huberman é um dos autores que se esforçam nesse campo da arte e psicanálise, e em *O que vemos*, o que nos olha, traz, se referindo à Freud, uma inquietação a respeito das relações na arte: “A questão continuará sendo saber como poder falar das imagens da arte (que são objetos) em tal proximidade com as imagens da alma (refiro-me às imagens psíquicas)” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 97).

Certamente, não é menor o nosso problema aqui: falamos sobre um sujeito que retorna sobre si mesmo como outro, a partir de um contato com um objeto de arte

autobiográfico. Entender um objeto de arte podendo articular questões psíquicas de reconhecimento, colocar em crise imagens identitárias e reorganizar o que entendo por eu. A autobiografia do artista conformada no objeto de arte é exposta ao espectador, e esse, através dela, tem uma experiência de sua outridade, feição de sua identidade que se encontra no outro. Nessa operação, os movimentos de totalização e unificação do eu, já denunciados pelo sociólogo Pierre Bourdieu, em “A Ilusão Biográfica” (BOURDIEU, 2006), são colocados à mercê de um eu descentralizado e de uma identidade fragmentada. Contribui para essa argumentação o conceito de “êxtimo” em Lacan, (LACAN, 2016) que indica algo do sujeito que lhe é mais íntimo, mais singular, mas que está fora, no exterior. Pode, o que é mais íntimo, estar no outro? É próprio ao trabalho autobiográfico a atividade de situar-me como outro e vice-versa? A obra autobiográfica seria então o próprio violador da ideia tradicional de autobiografia?

A percepção de um encontro do *outro* no *eu*, um golpe na “identidade individual”, uma *outridade* trazida à tona através de um objeto artístico autobiográfico, instiga um pensamento sobre a própria natureza desse objeto de arte. Como sua presença pode operar esses *Jogos Perigosos*, como na obra de 1990 de Leonilson, entre sujeitos? Uma hipótese interessante parece ser entender esse objeto da arte também como fragmentado, dando-se a ver cindido e se constituindo como um campo de troca:

Certos espíritos que amam o mistério querem crer que os objetos conservam algo dos olhos de que os olharam, que os monumentos e quadros só nos aparecem sob o véu sensível que lhes teceram o amor e a contemplação de tantos adoradores durante séculos (PROUST apud DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 149)

A arte nos permite alocar no objeto uma pluralidade de significações, uma potência de memória dos olhares a ele endereçados. Dois outros autores podem ajudar a pensar o objeto de arte como portador de uma ruptura, uma fragmentação que está sempre em busca de ser elaborada pelo olhar do espectador: Michel Foucault e Giorgio Agamben. Foucault escreve em *As palavras e as coisas*, que desde quando as palavras e as coisas romperam uma relação obstinadamente semelhante e o homem passou a se encontrar jogando com os signos, propondo distâncias entre eles e as coisas do mundo, duas personagens surgiram: O louco e o Poeta.

Enquanto o louco é assegurado pela função do homossemantismo: reúne todos os signos e confere-lhes uma semelhança que não cessa de proliferar, o poeta assegura a função inversa, a alegórica; sob a linguagem dos signos e sob o jogo das suas distinções bem demarcadas, põe-se à escuta da outra linguagem, a da semelhança, essa linguagem sem palavras nem discursos. O poeta faz vir a similitude até aos signos que dizem (FOUCAULT, 1999, p. 68).

Duas ideias podem se extrair desse fragmento sobre o objeto de arte entendido como fragmentado, a primeira: as coisas do mundo quando descoladas da obrigatoriedade de uma significação unívoca, de uma definição dominante obrigatória, ganham a possibilidade de poder ser indicadas por similitudes e signos diferenciados, calibradas com a entonação e desejo de cada sujeito. Assim, a ideia única atribuída ao objeto encontra-se em competição com diversas possibilidades de assimilação daquele mesmo objeto por diferentes pessoas, o próprio encontra-se cindido em suas possibilidades de percepção e significação. Essas plurais formas de perceber o mundo fariam os objetos estar sempre se atualizando em seus significados, contendo em potência diversas possibilidades de percepção, aguardando olhares e palavras a serem atribuídos a eles por distintos sujeitos.

O artista utiliza-se dessa pluralidade criando linguagem com ela, evocando contextos, deslocando objetos, reorganizando-os. Já a segunda ideia nos mostra o papel do poeta/ artista como um articulador de sentidos entre esses objetos. Pensamos numa aproximação entre essa atividade do poeta e a atividade do artista contemporâneo, que trabalha com os objetos do mundo como um colecionador, coleciona pedaços de mundo, objetos, memórias, e como na ação do poeta, traz uma similitude entre eles, semelhança essa que não opera necessariamente nas regras em que objetos se assimilam tradicionalmente.

Nazareth Pacheco cria vestidos de gilete, associa em uma forma dois elementos distintos, faz vir uma similitude entre a lâmina e a peça de roupa, e assim provoca novos contextos significantes para aqueles objetos, A “outra linguagem” em que opera essa ação do poeta, parece ser mesmo a linguagem artística. Giorgio Agambem a partir de Walter Benjamin diz: “O colecionador cita o objeto fora do seu contexto e, desse modo, destrói a ordem no seio da qual ele encontra o próprio valor e o próprio sentido” (AGAMBEN, 2012, p.171). Se pensarmos em figuras como Duchamp, Jasper Johns, Rauschenberg é fácil identificar a ideia de colecionador e o papel do artista contemporâneo como um sujeito que traz similitudes entre objetos citados fora de seus contextos mais habituais. Encontra-se na própria atividade do artista uma fragmentação do objeto no sentido de retirá-lo de sua lógica operante tradicional e citá-lo fora dela, criando contextos, propondo outras similitudes.

Mas como age o espectador em relação a esse objeto reorganizado? Jerzy Grotowski afirmava em “O performer”, “O performer é um fazedor de pontes” (GROTOWSKI apud RUFFINI, 1988, P. 274) não menos também o é o artista contemporâneo. Se o artista é um colecionador de mundo, o artista autobiográfico é um colecionador e proliferador de *eus*, ele cita recortes de sua vida na arte. Nos trabalhos, o *eu* é citado do lado de fora, fora de contexto, porém, em sua constante presença através da corporeidade que deixa na obra, o artista está sempre operando novas relações e similitudes com o outro, o espectador, construindo a partir do *eu* uma ponte que leva ao outro, fazendo vir semelhança entre ele e o outro. O artista autobiográfico está vivo como corporeidade constituinte do trabalho, e revive em cada obra ao lançar um olhar para quem o vê, sempre reconstruindo pontes entre ele e o outro e recriando laços possíveis para sua identidade no mundo.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 2018
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 8ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREUD, S. (1919/1996). O estranho. *Obras completas*, ESB, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- LACAN, J. (1959-1960/1988). *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- LAGNADO, Lisette. “Em busca da identidade da Geração 90”, in ARCO’97, boletim informativo da Feira Internacional de Arte Contemporânea, Madrid, dezembro de 1996, pp. 4-9
- LEONE, Elisabeth. Nazareth Pacheco. São Paulo: Espaço de Artes UNICID, 21 de mai. a 28 de jun. de 2003.
- MATESCO, Viviane. *Em torno do Corpo*. Rio de Janeiro: Mosaico, 2016
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- RIMBAUD, Arthur. Carta a Paul Demeny . Alea vol.8 no.1 Rio de Janeiro Jan./June 2006
- RIVERA, Tania. *O avesso do Imaginário*. São Paulo: Cosac Naif; 2013
- RUFFINI, Franco. Tertium Datur: Il Performer e l’Attore. In: Revista Teatro e Storia, n. 5, Bolonha, abril de 1988.

FENÊTRE ET MIROIR: EXPANDINDO ESPAÇO E CONHECIMENTO ATRAVÉS DA JANELA E DO ESPELHO

Data de aceite: 08/09/2020

Daniela Remião de Macedo

Faculdade de Belas Artes da
Universidade de Lisboa - FBAUL
<http://lattes.cnpq.br/7148667524068190>

RESUMO: O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa em Poéticas Visuais, realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As reflexões surgem a partir da obra *Fenêtre et miroir*, que busca uma forma de expressar a visualidade da imaginação da infância, fazendo da janela e do espelho passagens para um espaço de lembranças e sonhos. Partindo desta pesquisa e considerando as limitações de movimentação no isolamento físico vivido neste momento, busca-se na janela e no espelho, objetos presentes no espaço delimitado de nossas casas, a passagem para outros espaços, reais ou imaginários, para refletir sobre a arte, a fotografia e o auto conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Fotografia; Espelho; Reflexo; Autoconhecimento; Bailarina

FENÊTRE ET MIROIR: EXPANDING SPACE AND KNOWLEDGE THROUGH WINDOW AND MIRROR

ABSTRACT: This paper presents a review of the research in Visual Poetry carried out in the graduate program in visual arts of UFRGS. The reflections arise from the work *Fenêtre et miroir*, which seeks a way to express the

visuality of childhood imagination, making the window and the mirror passage to a space of memories and dreams. Based on this research and considering the limitations of movement in physical isolation lived in this moment, it seeks in the window and in the mirror, objects present in the limited space of our houses, the passage to other spaces, real or imaginary, to reflect about art, photography and self-knowledge.

KEYWORDS: Photography; Mirror; Reflection; Self knowledge; Ballet dancer

INTRODUÇÃO

Com inspiração na potência poética das investigações em artes visuais e considerando as limitações de movimentação no isolamento físico que vivemos neste momento, buscamos na janela e no espelho, objetos com que nos deparamos diariamente no espaço delimitado de nossas casas, a passagem para outros espaços, reais ou imaginários, para refletir sobre a arte, a fotografia e o auto conhecimento.

Através do espelho o homem pode encontrar-se consigo próprio, olhar “para dentro”, mas pode também partir à descoberta de um espaço exterior – desconhecido e invisível – graças a utilização científica do espelho como objeto de reflexão, ampliação e multiplicação do espaço.

A janela remete ao exterior, permite a entrada de luz, possibilita a expansão do olhar e do conhecimento. Os olhos são como

janelas do corpo humano, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo.

Na contemporaneidade, ao observar uma obra de arte, mais importante que notar seu senso estético é entender seu potencial de gerar discussões e pensamentos. Nessa perspectiva, as reflexões surgem a partir da obra *Fenêtre et miroir*, que busca uma forma de expressar a visualidade da imaginação da infância, fazendo da janela e do espelho passagens para um espaço de lembranças e sonhos.

O ESPELHO NA ARTE

O espelho é tão antigo quanto a história da humanidade. Muito antes de adquirir a forma científica de um vidro com a parte posterior coberta por uma amálgama, os primitivos miravam-se no espelho das cristalinas águas paradas e construía suas credices diante do misterioso fenômeno da reflexão.

Sob diversas formas, é relevante a presença do espelho em todas as áreas humanísticas, como arte, literatura, folclore, religião, mitologia, ciência e, naturalmente, nas concepções psicanalíticas. Estamos tão habituados nos dias de hoje a encontrar a cada passo nossa imagem em espelhos, fotografias e vídeos, que é difícil avaliar o extraordinário impacto que a possibilidade de se ver dos pés à cabeça teve nas sensibilidades, e a revolução que a invenção de espelhos desencadeou na percepção do espaço.

Ao longo dos séculos, os artistas representaram espelhos nos contextos mais diversos. Na Mesopotâmia, no Egito, na Grécia e em Roma encontram-se várias figurações de espelhos como objetos do cotidiano, ligados à beleza, bem como referências ao espelho como objeto mágico e divinatório. A relação entre o homem e a sua própria imagem é, desde tempos longínquos, um fascínio, um mistério, uma interrogação permanente.



Figura 1. Caravaggio, *Narciso*, 1597-1599, óleo sobre tela, 113,3 x 94 cm.
Fonte: Galeria Nacional de Arte Antiga, Roma

O encontro consigo mesmo expresso no clássico mito de Narciso tem sido representado desde a antiguidade por inúmeros artistas. Na versão de Caravaggio (1571-1610) da mitologia grega, a tela (Figura 1) está dividida em duas partes horizontais. Na primeira está Narciso debruçado sobre a água, na segunda, o reflexo do jovem.



Figura 2. Diego Rodríguez de Silva y Velázquez, *As Meninas*, 1656, óleo sobre tela, 318 x 276 cm.

Fonte: Museo Nacional del Prado, Madri

O espelho permite também a revelação do oculto, e vários artistas exploram essa possibilidade em seus trabalhos. A obra *As Meninas* (Figura 2) de Diego Velázquez (1599-1660), revela ao espectador a imagem do rei e da rainha refletida no espelho durante a sessão de pose a que são submetidos.

O espelho está intimamente ligado à arte, quer enquanto objeto de contemplação, quer enquanto objeto de investigação, integrando a própria temática da obra. O tema permanece atual na arte e, na fotografia, vários artistas contemporâneos como Duane Michals, Miguel Rio Branco, Chris Bierrenbach exploram o tema em seus trabalhos.

Na exposição *Do Outro Lado do Espelho* (2017-2018), título que remete intencionalmente ao mundo de Alice Liddell, a heroína de Lewis Carroll, concebida para o Museu Calouste Gulbenkian em Lisboa, um conjunto de obras mostra que o espelho funciona tanto como dispositivo físico como psicológico, que fala da juventude e da velhice, da ilusão e da decepção, da verdade e do engano, e ilustra a transição entre a investigação tecnológica e a invenção artística. A exposição, constituída por pinturas, esculturas, gravuras, livros, fotografias e filmes, incluindo também alguns exemplares de espelhos-

objetos, reúne obras onde o espelho representa papel crucial, servindo essencialmente para multiplicar a dimensão do real.

Quem primeiro explorou o tema na literatura foi o matemático Charles L. Dodgson (1832-1898), immortalizado sob o pseudônimo de Lewis Carroll (2009), autor de *Alice no País das Maravilhas* (1865) e *Alice do outro lado do espelho* (1871), que, sob o véu de uma história infantil, soube guardar um profundo e singular olhar da complexidade da experiência humana. Alice é uma das personagens que mais marcaram o imaginário de todo o mundo, o que pode ser quantificado pelas incontáveis adaptações do universo criado pelo autor desde o lançamento do primeiro livro.

No cinema, a tradicional história infantil surge em diferentes versões, até a sua atual releitura *Alice Através do Espelho* de James Bobin (2016). No filme, Alice retorna ao *País das Maravilhas* através de um espelho e volta no tempo. Acreditando sempre que tudo é possível, Alice consegue realizar o que deseja, e então retorna ao mundo real através do espelho (Figura 3, Figura 4). O espelho representa, assim, sua passagem entre o mundo real e o da imaginação.



Figura 3. Frame do filme *Alice Através do Espelho* (2016)



Figura 4. Frame do filme *Alice Através do Espelho* (2016)

Nesse sentido, a fotografia também pode ser vista como um espelho, essa passagem da realidade para o imaginário.

Fenêtre et miroir

A série fotográfica *Fenêtre et miroir* (Figura 5, Figura 6, Figura 7) é um dos trabalhos que fez parte da exposição *FASCINATION – Em Busca Da Bailarina da Caixa de Música*, que aconteceu no Theatro São Pedro, em Porto Alegre, de 23/10 a 25/11/2018.

Os trabalhos são inspirados na caixa de música deixada pela avó. O processo criativo teve início nas lembranças da infância, quando observava as bailarinas através das enormes janelas da sala de dança na escola. Em *Fenêtre et miroir*, porém, a visão da cena se dá pelo lado de dentro. A menina que se debruçava na janela para ver as bailarinas, agora fotógrafa, ultrapassa o limite da janela, daquilo que é observado à distância, sem participação. Sai do exterior e compartilha com a bailarina o mesmo espaço. O ensaio fotográfico foi feito no palco do próprio Teatro São Pedro. Abertas as cortinas de fundo do palco, a janela para o espaço exterior foi desvendada e o sol ilumina o encontro. Ambas, fotógrafa e bailarina, no mesmo palco. Não há mais distanciamento.



Figura 5. Dani Remião, *Sem título*, série *Fenêtre et miroir*, Nº 1, 2018, pigmento mineral sobre papel Canson Edition Etching Rag, 75 x 30 cm



Figura 6. Dani Remião, *Sem título*, série *Fenêtre et miroir*, Nº 2, 2018, pigmento mineral sobre papel Canson Edition Etching Rag, 75 x 30 cm



Figura 7. Dani Remião, *Sem título*, série *Fenêtre et miroir*, N° 3, 2018, pigmento mineral sobre papel Canson Edition Etching Rag, 75 x 30 cm

As imagens da série são apresentadas em preto e branco, remetendo ao tempo passado, à fotografia analógica, ao duplo que surge a partir de seu negativo; e de forma espelhada, como na pintura de Caravaggio (Figura 1), porém verticalmente. Sugere que toda fotografia traz em si um espelhamento, seja pelo próprio mecanismo óptico do funcionamento da câmera, seja por carregar um reflexo do artista, algo de autobiográfico. *Fenêtre et miroir* busca, assim, expressar a visão de fotografia da autora, uma fusão de janela e espelho.

A primeira exposição que tratou da visão da fotografia como espelho e janela foi *Mirrors and Windows: American Photography since 1960*, em 1978 no MoMA em Nova York. Para o curador, John Szarkowski (1978), fotografia pode ter diferentes funções: a autoexpressão e a exploração. Porém, argumenta que essa alternativa é ilusória, já que em última análise toda arte se preocupa com a autoexpressão. E sendo assim, talvez a diferença possa ser expressa pelas diferentes visões artísticas do mundo exterior: as visões românticas e realistas. A visão romântica é que os significados do mundo dependem de nossos próprios entendimentos, as imagens são significativas em termos de metáforas antropocêntricas que nós atribuímos a elas.

As imagens especulares, como as refletidas no espelho, duram o tempo da própria reflexão. São imagens sem inscrição, sem registro. A fotografia tem a mesma função do espelho, refletir o que está a sua frente. Porém, a fotografia é um espelho com memória, retendo essas imagens. A expressão “espelho da memória” foi proposta por Oliver Wendell Holmes em 1861 para qualificar o daguerreótipo. Fontcuberta (2010) salienta:

A imagem de um espelho é fugaz e o reflexo não fica retido. A fotografia, ao contrário, “espelho com memória”, como foi chamado o daguerreótipo, imobiliza nossa imagem para sempre, com toda minúcia de detalhes e a verdade como pátina. (FONTCUBERTA, 2010, p. 21)

E, como um espelho com memória, a fotografia pode também revelar. Para Fontcuberta (2010), fotografar constitui uma forma de reinventar o real, de extrair o invisível do espelho e de revelá-lo. Essa revelação pode ir mais além, não se limitando a aparições de partes ocultas da cena retratada pelo seu reflexo no espelho, mas entendendo a fotografia como “espelho da alma”, que permite relevar a intimidade do autor.

Niura Ribeiro (2013, p. 21) traz o pensamento de Poivert que sugere que a fotografia deixou de ser uma janela aberta para o mundo, que o desígnio nascido com a fotografia de ser um registro de fatos que acontecem no mundo, de ter compromisso com a verdade e a função de ater-se ao documental é justamente o compromisso que parte da fotografia contemporânea parece não estar interessada em preservar, contradizendo a concepção de vincular-se ao instantâneo do momento presente.

Da dupla natureza da fotografia, como instrumento preciso e infalível como uma ciência e, ao mesmo tempo, inexato e falso como a arte, Annateresa Fabris (1991) diz que uma parte da fotografia contemporânea parece estar interessada na segunda opção, a de ser “falsa como a arte” e de ser “um espaço cênico”, portanto de trabalhar com a questão da representação como em um teatro.

(Auto) Conhecimento

Os antigos gregos acreditavam que o famoso oráculo de Delfos tinha capacidade premonitória. O oráculo portava a inscrição “Conhece-te a ti mesmo”, e as pessoas se dirigiam a ele supondo conseguir saber algo sobre si mesmas. O deus desse oráculo, Apolo, representava o deus solar, o deus da luz, com seu arco e flechas comparados aos raios solares. Os espelhos têm sido associados às divindades desde os primórdios da civilização. Refletindo, eles eram o Outro à sua imagem e semelhança. Conhecer-se, como convida o preceito delfico, é remontar das aparências sensíveis do espelho comum – reflexos, aparências, sombras ou fantasmas – até a alma. O espelho de revelação e espelho de introspecção conjugam-se num espelho de sabedoria (MELCHIOR-BONNET, 2016, p. 159).

Para Sabine Melchior-Bonnet (2016, p.18), ver-se no espelho e identificar-se exige uma operação mental para a qual o sujeito é capaz de se objetivar, de separar o que é exterior do que é interior, e de reconhecer o outro como seu semelhante, e eu como o outro do outro. Segundo a autora, a relação com o próprio eu e o conhecimento de si não podem estabelecer-se diretamente, então dependemos da reciprocidade de ver e de ser visto. O reflexo é ao mesmo tempo idêntico e diferente do seu modelo. As duas faces do espelho fundem-se na realidade numa mistura complexa: o homem é sempre, ao mesmo tempo, o mesmo e o outro, semelhante e diferente, um ser de inúmeros rostos. E ainda que tenha se tornado um objeto comum do nosso tempo, o espelho conserva seu poder mágico e permanece como instrumento de autoconhecimento, como observa Correia:

Objeto misterioso e inquietante, tão simples quanto complexo, o espelho devolve-nos a nossa própria imagem, revela espaços invisíveis, amplia e irradia luz. Através da imagem refletida, o homem vê-se, descobre-se, interroga-se. (CORREIA, 2017)

O espelho funciona como uma espécie de cena teatral, como esclarece Melchior-Bonnet, onde cada um se compõe a si próprio a partir de uma projeção imaginária, de um modelo social e estético e de uma aparência, elementos que reciprocamente remetem uns para os outros.

O culto da autoimagem pode estimular o narcisismo e a vaidade. Na arte, é tema na clássica história da Branca de Neve dos irmãos Grimm:

A rainha foi até o espelho e perguntou: Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu? E o espelho respondeu: Você, rainha, é a mais bela aqui, mas a Branca de Neve, que está morando com os sete anões bem longe, é mil vezes mais bela. (GRIMM, 2014)

Na trama do filme *Espelho, Espelho Meu* (SINGH, 2012), adaptação do clássico conto de fadas, que segue mais ou menos os passos do original, a Rainha não faz apenas perguntas ao espelho, ela entra no objeto onde se encontra com uma espécie de alter ego/ consciência (Figura 8).



Figura 8. Frame do filme *Espelho, Espelho Meu* (2012)

Porém, além de um possível estímulo à vaidade, a auto-observação no espelho também pode se transformar em uma importante forma para alcançar a correção de erros na busca pela perfeição.

Pesquisas na área da psicanálise afirmam que há uma concordância geral quanto à importância do espelhamento filho-mãe na formação da identidade da criança. E que

essa relação especular humana é bilateral, também a mãe busca sua imagem no espelho do filho. Para Jacques Lacan (1901-1981), o espelho é entendido como uma metáfora do vínculo entre a mãe e o filho, que progride desde a dimensão visual e imaginária, a qual permite a ilusão da completude onipresente até o da dimensão simbólica, com a aquisição da linguagem verbal (ZIMERMAN, 1999).

Segundo Donald Winnicott (1896-1971), o primeiro espelho da criatura humana é o rosto da mãe, sobretudo o seu olhar. Ao olhar-se no espelho do rosto materno, o bebê vê-se a si mesmo. “Quando olho, sou visto, logo existo... posso agora me permitir olhar e ver.” (Winnicott apud ZIMERMAN, 1999, p. 188). De acordo com os pesquisadores, um bebê que se alimenta no seio da mãe, olha para o rosto da mãe. E, curiosamente, se a mãe não corresponde ao olhar, ele volta-se para um objeto brilhante, como uma janela.

O espelho da bailarina

Ao longo do processo de criação de *Fenêtre et miroir* e das demais obras da mesma exposição, a bailarina, que surgiu como tema pelas lembranças da infância inspiradas pela caixa de música, se tornou uma metáfora da busca pela perfeição. Bailarinas estão sempre em busca de se aperfeiçoar, se espelhando em outras bailarinas. Buscam a realização de sonhos, o sonho da liberdade. O espelho, sempre presente no universo da dança, a materialização da busca do ser, aquela que permeia toda sua existência e é propulsora do sentido da vida. É materialização do processo de individualização, a eterna busca humana pelo entendimento de si.

Segundo o fotógrafo Evgen Bavcar (BAVCAR, 2003, p.12), todo ser humano se vale do olhar do outro, só que em outros planos e sem se dar conta disto. Como não pudesse ver nunca com os próprios olhos, somos todos um pouco cegos, e nos olhamos sempre com o olhar do outro, mesmo que seja aquele do espelho. Nesse sentido, o fotógrafo serve também de espelho à pessoa fotografada, orientando, na direção de cena, os detalhes da postura, gestos e olhar a serem seguidos na busca da imagem desejada. Nas palavras da bailarina Paula Amazonas, em entrevista após a sessão de fotos que originou a série *Fenêtre et miroir*:

Durante os ensaios eu me baseio muito pelo olhar do fotógrafo, que é o olhar do outro. Eu não estava me olhando no espelho durante as fotos, então [...] gosto de me deixar ser conduzida, dirigida pelo fotógrafo. Nas fotos que fizemos, eu gostei do teu olhar, de como tu enxergas o meu movimento, porque sempre me traz coisas inusitadas. Às vezes não é o que eu estou esperando e me surpreende porque fica um resultado lindo! Se eu estivesse, talvez, tão preocupada com o resultado que eu já tivesse formado na minha cabeça, não teria aberto espaço para essas outras nuances que você traz e que eu acho super valioso. (AMAZONAS, 2018)

Amazonas ressalta, ainda, a possibilidade da fotografia funcionar da mesma forma como o espelho, permitindo também o aperfeiçoamento da bailarina.

Através do vídeo e da fotografia o bailarino continua se aperfeiçoando. Você se enxerga por outra perspectiva, que não é a do espelho, e você consegue ver coisas que gosta ou que quer aprimorar. (AMAZONAS, 2018)

A imagem refletida é importante instrumento para quem busca corrigir-se no universo da dança, mas para a bailarina Ana Botafogo é preciso cuidado diante do espelho:

Todas as aulas de *ballet*, ou de qualquer tipo de dança, em princípio, são feitas em frente ao espelho para que se possa corrigir, quando o professor está corrigindo a parte estética, sobretudo. Mas eu sempre falo que é preciso tomar muito cuidado com o espelho, porque bailarino é uma profissão egocentrista. A gente se olha o tempo todo porque quer sempre dar o melhor, mas é preciso também sair da frente do espelho para que se possa ter consciência do próprio corpo e da interpretação. (BOTAFOGO, 2018)

Além da importância do espelho para a compreensão do corpo necessária na dança, a bailarina Cecília Kerche releva ainda sobre o projeção no espelho:

O espelho é muito importante para que conheçamos todas as nossas possibilidades em vários ângulos. Mas o maior espelho que tem é nós nos espelhamos em alguém que nos inspire. A minha grande inspiração sempre foi Natalia Makarova. Nela eu me projetava me vendo no espelho. Mas o espelho é de suma importância para um bailarino, falando da forma acadêmica. Um bailarino se olhando no espelho consegue detectar quando o pé está torto quando ele estiver dançando na sombra da luz no palco. É graças ao espelho que nós chegamos nesse grau de compreensão do corpo. [...] O espelho é a minha revelação, da forma física, mas também de como eu busco essa forma física. O espelho me traz uma compreensão do meu eu interior, mas também do meu eu exterior. (KERCHE, 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte não é mero estímulo estético, mas uma forma de expressão da subjetividade humana, dos sentimentos e forma de traduzir o mundo ao redor. Toda obra de arte é feita para ser observada e interpretada pelo espectador e, embora possa direcionar o sentimento que deve ser provocado em quem a observa, o modo como será sentido e decodificado é dado singularmente por cada observador (DUARTE JÚNIOR, 1994).

Ao criar esta consciência, o observador passa a entender-se, também, como capaz de

produzir sentido em suas percepções sensíveis e de se identificar nas produções artísticas. E mesmo o artista, pode ressignificar suas obras. Ao reobservar *Fenêtre et miroir*, novas reflexões acontecem. O período de isolamento que vivemos, por mais longo que possa nos parecer, não é mais do que um instate fugitivo na imensidão dos tempos. Assim, esse momento, como uma fotografia, se torna janela por onde observamos com mais atenção o outro e suas necessidades, e espelho na possibilidade de nos permitir, na introspecção que o acolhimento prolongado no lar permite, conhecer melhor a nós mesmos, reaproximar afetos, reorganizar condutas e valores.

Além de estimular o auto-conhecimento, a arte estimula a imaginação, fundamental para o progresso do mundo e da sociedade. Sem visualizar novas possibilidades além da situação em que vive, o homem está preso à realidade existente e fadado a conformar-se, em vez de enxergar meios de melhorar sua condição.

Ao reobservar a série *Fenêtre et miroir*, as imagens criadas passam a ser ressignificadas, adquirindo sentidos mais amplos e subjetivos, dirigidos ao momento atual. Abram-se as janelas do palco dos nossos dias! Que o sol entre a iluminar pensamentos e atitudes. E nesse processo de reflexões e auto conhecimento que o isolamento favorece, na busca de reformas íntimas, que a luz se faça refletir e se ampliar naquilo que temos de mais brilhante.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Paula. **Entrevista** concedida por Paula Amazonas à autora em 14/08/2018 em Porto Alegre/RS.

BAVCAR, Evgen. Tessler, Elida; Bandeira, João [orgs.]. Evgen Bavcar: **Memória do Brasil**. São Paulo: Cosac & Naify. 2003.

BOBIN, James. **Alice Através do Espelho** (*Alice Through the Looking Glass*). Filme. Walt Disney Pictures, EUA, 113 min., 2016.

BOTAFOGO, Ana. **Entrevista** concedida por Ana Botafogo à autora em 03/09/2018 (por telefone).

BURTON, Tim. **Alice no País das Maravilhas** (*Alice in Wonderland*). Filme. Walt Disney, EUA, 109 min., 2010.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CORREIA, Ana Paula Rebelo. Espelhos, Pinturas e Alegorias. In: **Do Outro Lado do Espelho**. (Catálogo de exposição). Lisboa: Museu Calouste Gulbenkian, 2017.

DUARTE JÚNIOR, João F. **Por que arte-educação?** 7ª edição. Campinas: Papyrus, 1994.

FABRIS, Annateresa (org.). A fotografia e o sistema de Artes Plásticas. In: **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

FONTCUBERTA, Joan. **O beijo de Judas: fotografia e verdade**. Barcelona, Espanha: Editora Gustavo Gili, 2010.

GRIMM, Irmãos. Contos clássicos de Grimm: Seleção da edição Contos maravilhosos infantis e domésticos 1812-1815. Cosac Naify, 2014.

KERCHE, Cecília. **Entrevista** concedida por Cecília Kaerche à autora em 25/07/2018 em Joiville/PR.

MELCHIOR-BONNET, Sabine. **História do Espelho**. Tradução José Alfaro Lisboa: Orfeu Negro, 2016.

RIBEIRO, Niura Legramante. **Entre a lente e o pincel: interfaces de linguagens**, v. 1, Tese (Doutorado), PPGAV, Instituto de Artes, UFRGS, 2013.

SINGH, Tarsem. **Espelho, Espelho Meu** (*Mirror Mirror*). Filme. EUA, 106 min, 2012.

SZARKOWSKI, John. **Mirrors and Windows**. (Catálogo de exposição). Nova York: The Museum of Modern Art, 1978. Disponível em: <http://moma.org/documents/moma_catalogue_2347_300062558.pdf>. Acesso: 23/11/2017.

ZIMERMAN, David E.. **Fundamentos Psicanalíticos – Teoria, técnica e clínica, uma abordagem didática**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SOBRE A ORGANIZADORA

DANIELA REMIÃO DE MACEDO: Natural de Porto Alegre, RS (1972). Doutoranda na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Mestre em Artes Visuais (2018) na área de Poéticas Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IA-UFRGS). Bacharel em Informática (1994) e Mestre em Ciência da Computação (1999) na área de Inteligência Artificial pela Faculdade de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FACIN--PUCRS). Docente universitária desde 2000, atuando nos cursos de graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Sul (PUCRS, RS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, RS), Universidade do Estado do Amazonas (UEA, AM), Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO, RJ) e Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS, RS), e nos cursos de pós-graduação do Instituto Federal do Amazonas (IFAM, AM) e Universidade Gama Filho (UGF, RJ). Fotógrafa profissional desde 2002. Integrante do coletivo Lumen (FABICO, UFRGS) desde 2017. Nas Artes, pesquisa processos fotográficos históricos e sua utilização híbrida com processos digitais, o tempo na fotografia, mulheres na história da fotografia e aproximações entre Arte e Ciência. Realizou exposições individuais e coletivas em todas as regiões do país e no exterior, destacando-se sua última exposição individual *Fascination - Em Busca da Bailarina da Caixa de Música*, realizada de 23 de outubro a 25 de novembro de 2018, no Theatro São Pedro em Porto Alegre, RS. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7148667524068190>. CiêncialID: 1811-92F7-BBCC. Website: www.daniremiao.com. E-mail: dani@daniremiao.com.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abaetetuba 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213

Anatoli Vassiliev 116, 117, 119

Arte 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 60, 65, 66, 69, 70, 72, 73, 84, 87, 88, 91, 92, 110, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 140, 141, 142, 147, 153, 154, 156, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 186, 190, 191, 193, 194, 195, 200, 201, 207, 208, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 240, 241, 242, 244, 245, 247

Arte-ciência 131, 132, 133

Artes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 44, 45, 47, 49, 51, 54, 55, 56, 61, 69, 70, 74, 77, 79, 84, 85, 86, 89, 93, 99, 102, 105, 106, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 141, 145, 156, 170, 188, 190, 191, 217, 218, 220, 221, 234, 235, 246, 247

Artes Cênicas 16, 23, 24, 27, 28, 77, 79, 85, 86, 89, 93, 102, 105, 116, 118, 120, 121, 127, 218, 221

Arte urbana 190, 193, 194, 195, 200

Autoconhecimento 110, 113, 206, 235, 241

Autoficção 84, 85, 86, 87, 89, 90, 93

B

Bailarina 103, 146, 149, 174, 235, 239, 243, 244, 247

C

Cena 23, 24, 27, 28, 29, 30, 38, 39, 40, 41, 63, 65, 74, 75, 79, 81, 84, 90, 93, 102, 103, 104, 109, 116, 117, 118, 120, 121, 146, 155, 174, 175, 176, 239, 241, 242, 243

Cinema 1, 3, 5, 13, 15, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 36, 43, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 91, 238

Cinema brasileiro 43, 71, 76, 78, 82

Coleção 44, 57, 61, 67, 68, 170

Corpo 20, 27, 28, 29, 53, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 80, 81, 89, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 176, 205, 212, 215, 217, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 229, 230, 231, 234, 236, 244

Crime 32, 36, 37, 40, 41, 196

Cultura 2, 8, 9, 16, 19, 21, 31, 42, 46, 47, 54, 55, 61, 69, 70, 73, 78, 79, 80, 89, 90, 91, 117,

118, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 129, 132, 139, 141, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 175, 181, 192, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 215, 224, 228

D

Dança 1, 2, 5, 7, 8, 10, 16, 24, 27, 31, 75, 81, 101, 111, 127, 129, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 239, 243, 244

Dança Afro-Brasileira 143, 145, 146, 148, 155, 157

Dramaturgia 23, 28, 30, 91, 93

E

Educação 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 31, 45, 46, 49, 53, 82, 89, 90, 91, 95, 118, 125, 129, 130, 141, 143, 145, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 177, 180, 181, 189, 190, 195, 196, 200, 202, 203, 204, 210, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 245

Encenação 2, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 21, 22, 56, 66, 67, 68, 89, 90, 115, 117, 118, 120, 121, 123, 125, 126, 131, 134, 140, 156, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 183, 191, 198, 200, 202, 204, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 225

Ensino 6, 11, 89, 170, 190, 191, 192, 193, 200, 210, 211, 212, 216

Espelho 79, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246

Experiência 9, 15, 17, 18, 21, 28, 29, 79, 81, 84, 85, 86, 87, 90, 98, 102, 103, 107, 108, 109, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 148, 157, 158, 164, 165, 166, 168, 169, 176, 182, 217, 218, 219, 220, 222, 228, 229, 231, 232, 238

F

Fenomenologia 77, 161, 234

Ficção 35, 36, 37, 75, 84, 85, 86, 87, 90, 147, 150, 152

Fotografia 3, 13, 36, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 126, 128, 132, 235, 237, 239, 240, 241, 244, 245, 246, 247

Fotografia médica 57, 64, 68, 69

H

História 3, 4, 8, 9, 11, 16, 21, 25, 27, 32, 33, 35, 40, 44, 47, 50, 52, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 82, 90, 91, 92, 93, 98, 100, 104, 109, 112, 113, 146, 148, 150, 151, 152, 157, 158, 159, 160, 164, 191, 195, 200, 202, 204, 205, 208, 209, 213, 218, 228, 229, 230, 234, 236, 238, 242, 246, 247

I

Indivuação 106, 112

Intermídia 131, 132

K

Konstantin Christoff 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 68, 69

M

Marabá 44, 45, 46, 47, 49, 50, 53, 54, 55, 56

Mediação teatral 120, 121, 123

Membranas 131, 136, 138, 139, 141

Memória 8, 49, 62, 67, 70, 72, 81, 84, 85, 86, 90, 93, 103, 120, 121, 122, 123, 125, 146, 160, 177, 182, 184, 230, 232, 240, 241, 245

Mercedes Baptista 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 157, 158, 159, 160

Mikhail Butkevich 116

Miriti 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 216

Modos de endereçamento 23, 26, 27, 28, 30, 31

O

Oralidade 81, 143, 144, 147, 153, 186, 206

P

Pandemia 217, 218, 219, 222, 223, 225

Pedagogia Crítica Performativa 217, 218, 221, 222, 224

Performance 23, 30, 57, 67, 99, 100, 102, 105, 106, 107, 115, 131, 132, 133, 135, 136, 144, 155, 175, 177, 179, 182, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226

Processo criativo 5, 13, 16, 23, 24, 28, 30, 110, 148, 150, 154, 156, 239

R

Realidade 9, 14, 20, 35, 63, 66, 74, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 111, 113, 117, 129, 131, 136, 137, 163, 175, 202, 204, 205, 206, 207, 210, 213, 214, 219, 221, 223, 226, 239, 241, 245

Reflexo 4, 7, 29, 235, 237, 240, 241

Respiração 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115

S

Sensibilidade 3, 10, 47, 86, 114, 161, 162, 163, 164, 206

Stanislávski 116, 117, 118

T

Teatro 11, 1, 2, 3, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 23, 28, 29, 31, 71, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 123, 124, 127, 129, 146, 153, 221, 222, 234, 239, 241

Teoria do Fluxo 217, 218, 219, 223

Tradução Intersemiótica 132, 142


V

Vocalidade 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


ARTES:

PROPOSTAS E ACESSOS

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

ARTES:

PROPOSTAS E ACESSOS