REVISTA DA FUNDARTE

ANO 18
NÚMERO 35
JANEIRO A JULHO DE 2018
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



ARTE E EDUCAÇÃO&DIVERSIDADE; IDENTIDADE; EXPERIMENTAÇÕES.

REVISTA DA FUNDARTE

EDITORA DA FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação
semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 18, número 35, Janeiro/Junho 2018.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro- FUNDARTE
Lisiane da Silva Lopes- Presidente do Conselho Técnico Deliberativo
André Luis Wagner- Diretor Executivo
Julia Maria Hummes - Vice-diretora Executiva
Priscila Mathias Rosa – Vice-diretora Executiva

Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello
Júlia Maria Hummes
Coordenação da Edição

Julia Maria Hummes (FUNDARTE/RS)
Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello (FUNDARTE/RS)
Vanessa Longarai Rodrigues (FUNDARTE/RS)
Marco Túlio Coutinho (FUNDARTE/RS)
Carine Klein (FUNDARTE/RS)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/RS)
Maria Isabel Petry Kehrwald
Comissão Editorial

Luciana Prass
(UFRGS/RS)
Carmen Lúcia Capra
(UERGS/RS)
Edgardo Hugo Martinez
(UNL/SANTA FE)
Maria Eduarda Ferreira Coquet
(UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL)
Andrea Hofstaeter
(UFRGS/RS)
Flavia Pilla do Valle
(UFRGS/RS)
Federico Gariglio
(UNL/SANTA FE)
Ana Maria Haddad Baptista
(UNINOVE/SP)
Gilberto Icle
(UFRGS/RS)
Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres
(IPA/RS)
Comissão Científica

Criação da Capa: Estevão Dornelles
Concepção e composição gráfica: Estevão Dornelles
Foto da Capa: Estevão Dornelles
Revisão ortográfica: Dorian Wolff

Júlia Maria Hummes
Editoração Eletrônica

Imagem da Capa: Obra sem título (2018)
nanquim colorido sobre papel vegetal
1,03 x 0,74
de Lutiere Dalla Valle da exposição Anatomia Híbridas, na Galeria Loide Schwambach.

REVISTA DA FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio, 2141 - B. Centro CEP: 95780-000 – Montenegro/RS–Brasil Fone/fax: (51) 3632-1879
Home-page: seer.fundarte.rs.gov.br
revistadafundarte@fundarte.rs.gov.br

R454 Revista da FUNDARTE / Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. – ano 18, n. 35 (Ago./Dez. 2001 -.) - Montenegro, RS: Ed. da FUNDARTE, 2018.

Semestral
ISSN 2319-0868 On-line
<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Revistada Fundarte>.
ISSN 1519-6569 Impresso
208 p.

1. Arte. 2. Educação. 3. Diversidade.
4. Identidade. 5. Experimentações. I. Título.

CDU: 7:37

Bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho - CRB 10/0003

Revista da FUNDARTE	Montenegro	Ano 18	N. 35	Janeiro/Junho de 2018

Periodicidade:
Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte. Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Currículo dos autores da Revista da FUNDARTE nº 35

Andréa Moraes Soares

Bailarina, professora de dança, coreógrafa e pesquisadora, doutoranda em Artes Cênicas UFRGS com período sanduíche no Centre for Dance Research da Universidade de Coventry (Reino Unido). Mestre em Artes Cênicas UFRGS (2014). Especialização em Dança PUC-RS (2002). Possui graduação em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda PUC-RS (1996). Seus principais espetáculos em que atuou como diretora, coreógrafa e bailarina são Sherazade (2015); Cleópatra (2014) e Lendas e Folclores do Oriente (2013). Proprietária da Escola Harém Dança do Ventre (desde 2001) atuante na Sociedade Libanesa. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos pós-coloniais em dança, danças do mundo em perspectiva contemporânea, hibridação e composição coreográfica; dança contemporânea e improvisação. Durante período de estágio de pesquisa na Universidade de Coventry foi orientada pela professora Dra. Victoria Thoms na área de política e dança. Acompanhou eventos importantes na área do pós-colonialismo aplicado às Artes como o Festival Darbar de curadoria do bailarino Akram Khan realizado em Londres e "Decolonising Culture: In Conversations With?" realizado no Museu Herbert em Coventry. Seus estudos atuais abordam a hibridação em dança, a poética da artista Eva Schul e a heterogeneidade presente na Companhia Municipal de dança de Porto Alegre.

Daltro Keenan Júnior

Possui graduação em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestrado em Educação Musical pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente é professor assistente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, atuando principalmente nos seguintes temas: violão, deficiência visual, música, partituras, ensino superior e tecnologia assistiva.

Greizi Kirst

Iniciou seus estudos musicais na Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Fundarte. Graduou-se no curso de Licenciatura em Música - Flauta Doce - pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof. Dra. Lucia Becker Carpena. Possui Mestrado em Música de Câmara - Quarteto de Flautas Doces - pela Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart - Alemanha, sob orientação do Prof. Hans Joachim Fuss e Andrea Buchert-Kwasnitza.

Josemir Valverde

Doutor (2015) e Mestre (2009) em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, subárea composição musical. Graduado em Composição e Regência pela Universidade Federal da Bahia (2004). Teve como tema de doutorado “A formação de uma identidade poética através de um ciclo de peças”, onde investigou possíveis conexões entre a formação de uma identidade e o processo criativo do compositor. Atualmente é professor de violoncelo da Fundação Municipal de Artes (FUNDARTE Montenegro-RS)

Juliana Wolkmer

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UFRGS. Mestra em Artes Cênicas (PPGAC UFRGS 2017) e Especialista em Pedagogia da Arte (UFRGS 2011), possui graduações em Teatro - Bacharelado em Interpretação Teatral (UFRGS 2015), Teatro - Licenciatura (UFRGS 2016) e História - Licenciatura (UFRGS 2007). Trabalha como atriz, professora e pesquisadora. Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: História da Educação, História do Teatro, Ensino de Teatro e História Oral.

Leonardo Marques Kussler

Graduado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (2012), Mestre em Filosofia, pela mesma instituição (bolsista Prosup/Capes, 2012-2014), e Doutorando em Filosofia (Prosup/Capes, 2014-2018). É revisor, consultor de língua portuguesa e tradutor (inglês) de periódicos e livros há anos, com ênfase em textos acadêmicos. Participou dos projetos de pesquisa "Gadamer, intérprete de Platão: a atualidade da metafísica dialética na hermenêutica", "Hermenêutica e[m] Filosofia e Literatura" (CNPq) e "Filosofia, Jogo e Futebol" (CNPq), na modalidade Pesquisador IC UNIBIC/UNISINOS, orientado pelo Prof. Dr. Luiz Rohden, por mais de três anos, além de ser filiado ao GT Filosofia Hermenêutica, da ANPOF. As áreas contempladas em sua pesquisa, atualmente, são: Platão, Gadamer, P. Hadot, M. Foucault, Hegel, Filosofia como modo de vida, RPG (Role-Playing Game) e Pensamento Oriental (Escola de Kyoto).

Marcelo Feldhaus

Possui graduação e especialização em Artes Visuais - Licenciatura, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Mestre em Educação pela mesma Instituição. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da UFRGS, linha de Arte, Linguagem e Currículo, com orientação da Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte. Atualmente é Diretor de Ensino de Graduação e professor titular do Curso de Graduação em Artes Visuais (Licenciatura e Bacharelado) na Universidade do Extremo Sul Catarinense. Orientador de pesquisas de Graduação e Pós-Graduação (Latu Sensu) envolvendo temas como: Processos e Poéticas, Linguagens, Teoria e História da Arte, Arte, Ensino e Formação de Professores. Presidente do NDE (Núcleo Docente Estruturante) do Curso de Artes Visuais.

Marcilio de Souza Vieira

Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC e PROFARTES da UFRN. Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN).

Maristela Müller

Mestra em Artes Visuais (2017), pelo PPGAV/UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Graduada no Curso de Licenciatura em Educação Artística (2010), pelo CEART/UDESC. Possui Especialização em Pedagogia Gestora e Orientação Escolar (2011), pela FETREMIS - Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira/RS, bem como, Especialização em Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas na Educação Básica (2013), na UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo/RS. Atuou em Escola Pública por mais de três anos, adquirindo experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com ênfase nas Séries Finais. Atuou como Professora no Ensino Superior por mais de quatro anos na FETREMIS, no curso de Licenciatura em Pedagogia e na Pós-graduação (Lato sensu). Desde o ano de 2015 faz parte corpo editorial da Revista Educação, Artes e Inclusão (Qualis A2 em Artes e B2 em Ensino). Atualmente, cursa o Doutorado em Artes Visuais, na Linha de Pesquisa: Ensino das Artes Visuais, pela UDESC, em Florianópolis/SC.

Mônica Fagundes Dantas

Bolsista Capes para realização de Pós-Doutorado na Coventry University/Centre for Dance Research (Reino Unido/2015-16), Doutora em Estudos e Práticas Artísticas pela Université du Québec à Montreal (Canadá), professora associada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Curso de Graduação em Dança e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/Mestrado e Doutorado/UFRGS. Atua como bailarina convidada na Ânima Cia. de Dança e Eduardo Severino Cia. de Dança.

Morgana Kremer

Professora de Música, Licenciada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Participa do grupo de pesquisa ARTDIFE: Arte, Diferença e Educação da UERGS, sob orientação do Professor Dr. Eduardo Guedes Pacheco. No período de 2015 a 2016, foi bolsista de iniciação científica - CNPq. Participou dos Grupos de Pesquisa "Arte, Criação, Interdisciplinaridade e Educação" e "Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços", por meio dos quais conquistou o prêmio de Destaque de Pesquisa do XV Salão de Iniciação Científica da PUC/RS em 2014, e de Menção Honrosa no Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UERGS em 2015 e 2016. Como bolsista de iniciação à docência (2014 à 2015) realizou oficinas e pesquisas na área da Educação Musical, enfocando Preferências Musicais, Planejamento Pedagógico e Educação Especial.

Natália Perosa Soldera

Doutoranda no programa de Literatura, Artes da Cena e da Tela da Université Laval/Canadá, com pesquisa sobre processos criativos não-dramáticos. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com pesquisa intitulada Processo de composição da cena a partir da noção de intermedialidade. Bacharel em Teatro com Habilitação em Direção Teatral, também pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora colaboradora do Bacharelado em Artes Cênicas da Faculdade de Artes do Paraná – FAP/UNESPAR, de 2015 à 2017. Atua como diretora de teatro desde 2013, sendo seu último trabalho a criação Os Quintais de Porto Alegre, realizada com financiamento do prêmio Funarte de Artes na Rua, em 2015.

Railson Gomes Almeida

Experiência como Ator de teatro e audiovisual em geral; Professor de teatro e artes em geral; Diretor e Pesquisador teatral. É atualmente mestrando em Artes Cênicas pela UFRN; e licenciando em Teatro pela UFPB. Tem formação em Bacharelado em Teatro pela UFPB onde apresentou a monografia intitulada: "Sarapatel atijolado: Apreciação do Concerto de Ispinho e Fulô sob a perspectiva do teatro rapsódico de Jean-Pierre Sarrazac". Realizou intercâmbio com a Universidade de Coimbra em Portugal no ano de 2016.

Samira Lessa Abdalah

Formada em dança-licenciatura na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Uergs, Unidade Montenegro. Graduanda no Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Fundadora e atuante no grupo de artistas Singulativo Artístico desde 2014. Instrutora de Yoga desde 2010.

Capa – obra da exposição Anatomias Híbridas
Lutiere Dalla Valle

Doutorado em Artes Visuais e Cultura Visual (Universidad de Barcelona/ES, 2012), Mestrado em Artes Visuais e Educação: um Enfoque Construccionista (Universidad de Barcelona/ Espanha/UB, 2009), Mestrado em Educação (Linha Educação e Arte) pela Universidade Federal de Santa Maria (CE/PPGE/UFSM/2008). Especialização em Arte e Visualidade pela Universidade Federal de Santa Maria (2005), Licenciatura Plena em Desenho e Plástica (Universidade Federal de Santa Maria/2003), Bacharelado em Desenho e Plástica (Universidade Federal de Santa Maria/2002). É professor adjunto no Departamento de Artes Visuais/ CAL/UFSM, atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/PPGART/Mestrado - Linha de Pesquisa Arte e Cultura, e nos Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais. Co-orienta no Mestrado e Doutorado em Educação, Linha de Educação e Artes do PPGE/CE/UFSM. Atuou como Chefe do Departamento de Artes Visuais (2016) DAV/CAL/UFSM, Coordenador do Curso Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura Plena (2013-2015). Investiga as relações entre Artes Visuais e Cultura Visual relacionado à formação de artistas e professores de artes visuais. Tem

experiência na área de artes visuais, entornos educativos e produção poética. Coordenador do Laboratório Artes Visuais e I/Mediações (LAVI/M/ PPGART/UFSM http://lavim.ufsm.br/). Membro Pesquisador do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG) (http://culturavisual-e-educacao.net/pesquisadores/lutiere-dalla-valle/). Líder/Coordenador dos seguintes Grupos de Pesquisa e Extensão: Grupo de Estudos e Pesquisas Artes Visuais e I/Mediações (AVI/CAL/UFSM); Núcleo Educativo Cláudio Carriconde (NECCA/ CAL/UFSM); Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte e Morfologia (GEPAM/CAL/UFSM); Rota das Artes no Campus (DAV/UFSM). Integra a Comissão e Grupo de Artistas Docentes do Projeto "Referências Cruzadas: Exposições Itinerantes e Intercâmbio cultural na América Latina" (Argentina, Brasil, México e Uruguai). Autor de capítulos de livros da Coleção Cultura Visual e Educação (publicados pela Editora da UFSM, organizados por Raimundo Martins e Irene Tourinho). Tem realizado exposições individuais e coletivas de Desenho nacionais e internacionais. Linhas de Interesse e Investigação: perspectiva da Cultura Visual; Arte e Cultura; Produção artística. Pesquisa a abordagem edu(vo)cativa para as artes e suas i/mediações em contextos de experimentação interdisciplinar, envolvendo Pedagogias Culturais e relações entre Cinema e Educação. Membro do Comitê Gaúcho Impulsor do Movimento Eles por Elas - HeForShe - da Universidade Federal de Santa Maria.

REVISTA DA FUNDARTE

SUMÁRIO

8 EDITORIAL
Maria Isabel Petry Kehrwald

ARTIGOS

12 CONHECIMENTO POR MONTAGEM: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS EM DIDI-HUBERMAN, WARBURG E EISENSTEIN
Maristela Müller

30 DO DISCURSO DEMOCRÁTICO AOS PROCEDIMENTOS DE COMPOSIÇÃO: A PRESENÇA DAS DANÇAS MUNDIALIZADAS NA COMPANHIA MUNICIPAL DE DANÇA DE PORTO ALEGRE E SUA IMPLICAÇÃO NO PROCESSO DE COMPOSIÇÃO DE *ÁGUA VIVA* (2015) DE EVA SCHUL
Andréa Soares
Mônica Fagundes Dantas

53 IDENTIDADE POÉTICA
Josemir Valverde

66 PRÁTICAS POLÍTICAS PARA ALÉM DA CENA CONTEMPORÂNEA EM TEMPOS DIFÍCEIS
Juliana Wolkmer

79 CORPO, ESPAÇO E PAISAGEM: ENSAIOS GEOPOÉTICOS NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA DE HENRY GOULART
Marcelo Feldhaus

97 E COMEÇA AQUI O COMEÇO RECOMEÇO DE UM PROBLEMA DE PESQUISA
Samira Lessa Abdalah

113 PRÁTICA DE CONJUNTO INSTRUMENTAL NO ENSINO MÉDIO: APRENDIZAGEM, PROTAGONISMO E ALTERIDADE
Greizi Kirst
Leonardo Marques Kussler

126 O PAPEL DO DIRETOR DE TEATRO NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE CENAS PLURAIS
Natalia Perosa Soldera

REVISTA DA FUNDARTE

143 TESSITURAS DA DANÇA: O SEU FAZER ARTÍSTICO, O SEU VIVER, O SEU ENSINAR E APRENDER
Marcílio de Souza Vieira

171 A INSERÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
Daltro Keenan Júnior
Morgana Kremer

192 O CONCERTO DE ISPINHO E FULÔ E O TEATRO RAPSÓDICO
Railson Gomes Almeida

TEXTO DA CAPA
207 ANATOMIAS HIBRIDAS: INVENTANDO *EUS*
Lutiere Dalla Valle

EDITORIAL

Nesta 35ª edição da Revista FUNDARTE oferecemos aos nossos leitores onze artigos centrados nas áreas das artes visuais, dança, música, teatro e áreas integradas, que apresentam as preocupações dos autores sobre aspectos teóricos, educativos, artísticos, políticos e da memória histórica do campo das artes. São enfoques que contemplam diferentes pontos de vista, ancorados no eixo **ARTE E EDUCAÇÃO & diversidade; identidade; experimentações**, com reflexões que poderão enriquecer as discussões atuais em torno desta temática.

O primeiro artigo, denominado **Conhecimento por montagem: aproximações e diferenças em Didi-Huberman, Warburg e Eisenstein** de **Maristela Müller,** atualmente cursando Doutorado em Artes Visuais na UDESC/SC, pretende elucidar o conceito de montagem, a partir do pensamento e experimentações artísticas dos três nomes acima citados. A autora discorre sobre semelhanças e diferenças, destacando pontos de aproximação, entre eles a arte, o conflito entre as imagens e a perspectiva de construção de conhecimento. Todos tópicos importantes no ensino das Artes Visuais.

Do discurso democrático aos procedimentos de composição: a presença das danças mundializadas na companhia municipal de dança de Porto Alegre e sua implicação no processo de composição de *Água Viva* (2015) de Eva Schul, é a temática apresentada por **Andrea Moraes Soares**, doutoranda em Artes Cênicas/UFRGS, com período sanduíche no Centre for Dance Research da Universidade de Coventry (Reino Unido) e **Mônica Fagundes Dantas**, professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Curso de Graduação em Dança e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/Mestrado e Doutorado/UFRGS. As autoras analisam os desafios enfrentados pela coreógrafa Eva Schul e pelos bailarinos da Companhia Municipal de Dança de Porto Alegre, durante a composição coreográfica de *Água Viva.* Apoiadas nos conceitos etnográficos de Saukko, buscam compreender de que forma o discurso democrático realizou-se durante o processo.

No artigo **Identidade poética,** o autor **Josemir Valverde,** Doutor em Música pela UFRGS/RS e professor de violoncelo da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE/RS, oferece reflexões a partir da sua tese de Doutorado intitulada “A formação de uma identidade poética através de um ciclo de peças”. Teóricos da área da música, sociologia e estética, como Marlos Nobre, Boaventura Santos e Pareyson colaboram para a compreensão dos argumentos do autor.

Práticas políticas para além da cena contemporânea em tempos difíceis, de **Juliana Wolkmer**, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação

em Artes Cênicas/UFRGS, discorre sobre a desvalorização dos artistas e a constante e necessária resistência, temas discutidos durante seminário ocorrido no Teatro de Arena, em Porto Alegre/RS, no ano de 2016. A partir deste local, a autora faz um comparativo entre o contexto social, político e artístico da década de 1960 e o atual, buscando em Boal, Brecht e Chauí, suporte para suas reflexões.

No quinto artigo, **Marcelo Feldhaus**, professor titular na Universidade do Extremo Sul Catarinense/UNESC e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, apresenta uma pesquisa cartográfica sobre o título **Corpo, espaço e paisagem: ensaios geopoéticos na produção artística de Henry Goulart,** na qual são abordados conceitos contemporâneos do campo da arte. Fotos de performances e teóricos como Bollnow, Cauquelin e Canton dão suporte à narrativa.

Como imagens poéticas podem contribuir para criar novas possibilidades de se fazer ler-escrever e pesquisar? É o que **Samira Lessa Abdalah**, licenciada em Dança/UERGS e Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação/UFRGS se questiona em seu artigo **E começa aqui o começo recomeço de um problema de pesquisa.** Em seu texto, a autora abraça o conceito de artistagem de escrita dançante e nos provoca a refletir pela ótica da Filosofia da Diferença e de teóricos como Deleuze, Bachelard e Corazza.

Prática de conjunto instrumental no ensino médio: aprendizagem, protagonismo e alteridade explicita contribuições da música e as inúmeras aprendizagens envolvidas na experiência de tocar. **Greizi Kirst**, Mestre em Música de Câmara pela Universidade de Stuttgart - Alemanha, e **Leonardo Kussler**, Doutorando em Filosofia (Prosup/Capes), abordam os diálogos possíveis entre a prática de conjunto instrumental e a Filosofia, e apresentam um projeto piloto desenvolvido na Escola SESI de Ensino Médio Montenegro/RS. Fonterrada, Bastião e Schafer são alguns dos teóricos consultados.

Natália Perosa Soldera, Doutoranda no programa de Literatura, Artes da Cena e da Tela da Université Laval/Canadá, examina, no texto **O papel do diretor de teatro no processo de criação de cenas plurais**, conceitos e práticas da cena, como a dramaturgia plural, o *performative turn,* os ciclos RSVP e Repère. Natália busca compreender quais competências, habilidades, posturas e ações são pertinentes ao trabalho de um diretor de teatro. Entre as citações estão: Brook, Féral e Isaacsson.

Tessituras da dança: o seu fazer artístico, o seu viver, o seu ensinar e aprender são as preocupações de **Marcilio de Souza Vieira**, Pós-Doutor em Artes e Professor do Curso de Dança da UFRN – Rio Grande do Norte, ao refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem da dança no âmbito escolar. Apoiado em Laban, Marques e Strazzacappa, entende que a dança

pode promover a prática pedagógica transdisciplinar e viabilizar o desenvolvimento cultural.

Daltro Keenan Júnior, Mestre em Educação Musical pela UDESC e Professor da UERGS/RS e **Morgana Kremer**, Professora de Música e licenciada em Música pela UERGS/RS, apresentam no artigo **A inserção de estudantes com deficiência visual em cursos de Licenciatura em Música: um estudo de caso na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**, o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual e as ações e recursos que são oferecidos. Apontam quatro barreiras à acessibilidade e apoiam suas reflexões em autores como Bonilha, Beyer e Guedes.

No 11º e último artigo, de **Railson Gomes Almeida,** Ator, Professor e mestrando em Artes Cênicas pela UFRN – Rio Grande do Norte, intitulado **O concerto de Ispinho e Fulô e o teatro rapsódico**, o autor se propõe a analisar este espetáculo a partir do conceito de Teatro Rapsódico de Jean-Pierre Sarrazac. Para tanto, busca aportes teóricos em Szondi, Ryngaert e Sarrazac.

Agradecemos imensamente aos que enviaram seus artigos para compor a 35ª Revista da FUNDARTE, neste ano especial em que a instituição celebra seus 45 anos. Desejamos uma boa leitura e que as reflexões oferecidas pelos autores provoquem inquietações e dúvidas que contribuam para a busca de novas práticas e saberes.

Profª Drª Maria Isabel Petry Kehrwald
Conselho Editorial da Revista

REVISTA DA FUNDARTE

ISSN 2319-0868 On-line

ARTE E EDUCAÇÃO & Diversidade; Identidade; Experimentações.

45 ANOS
FUNDARTE
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO

REVISTA DA FUNDARTE

CONHECIMENTO POR MONTAGEM: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS EM DIDI-HUBERMAN, WARBURG E EISENSTEIN

Maristela Müller[1]

Resumo: No presente artigo pretende-se elucidar o conceito de montagem e perceber de que contexto o conceito irrompe através do Historiador da Arte Georges Didi-Huberman (2002; 2007; 2008; 2010; 2013). Logo após busca-se perceber semelhanças e diferenças no modo como a montagem opera no pensamento de Aby Warburg, com as pranchas do "Atlas Mnemosyne", e de Serguei Eisenstein (2002a; 2002b), em suas montagens fílmicas. Ao mesmo tempo em que a montagem possui diferenças para cada um dos nomes citados, também se destacam características que os aproximam, como: a arte, o conflito entre as imagens e a possibilidade da construção de conhecimento. Sendo o conhecimento por montagem uma via de interesse para o ensino das Artes Visuais.

Palavras-chave: Artes Visuais; Conhecimento; Montagem.

ASSEMBLY KNOWLEDGE: APPROACHES AND DIFFERENCES IN DIDI-HUBERMAN, WARBURG AND EISENSTEIN

Abstract: This article intends to elucidate the concept of assembly (montage) and to perceive from what context such concept erupts, through the work of art historian Georges Didi-Huberman (2002; 2007; 2008; 2010; 2013). Then, we will seek to perceive the similarities and differences in the way the assembly (montage) operates in the thinking of Aby Warburg and the "Atlas Mnemosyne" planks and Serguei Eisenstein (2002a; 2002b) in his film montages. Even realizing the assembling concept appears differently for each of the authors cited, we can notice characteristics that bring them closer, such as: the art, the conflict between the images and the possibility of knowledge construction. Therefore, knowledge by assembly is a path of interest for the teaching of the Visual Arts.

Keywords: Visual Arts; Knowledge; Assembly.

---

[1] Mestra em Artes Visuais (2017), pelo PPGAV/UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Graduada no Curso de Licenciatura em Educação Artística (2010), pelo CEART/UDESC. Possui Especialização em Pedagogia Gestora e Orientação Escolar (2011), pela FETREMIS - Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira/RS, bem como, Especialização em Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas na Educação Básica (2013), na UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo/RS. Atuou em Escola Pública por mais de três anos, adquirindo experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com ênfase nas Séries Finais. Atuou como Professora no Ensino Superior por mais de quatro anos na FETREMIS, no curso de Licenciatura em Pedagogia e na Pós-graduação (Lato sensu). Desde o ano de 2015 faz parte do corpo editorial da Revista Educação, Artes e Inclusão (Qualis A2 em Artes e B2 em Ensino). Atualmente, cursa o Doutorado em Artes Visuais, na Linha de Pesquisa: Ensino das Artes Visuais, pela UDESC, em Florianópolis/SC.

MÜLLER, Maristela. Conhecimento por montagem: aproximações e diferenças em Didi-Huberman, Warburg e Eisenstein. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.12-29, ano 18, nº 35, janeiro/junho.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

Didi-Huberman e o Conhecimento por Montagem

Para adentrar no complexo mundo da montagem necessita-se recorrer à imagem, à arte e à história da arte que foi contada e recontada cronologicamente a maior parte do tempo. Para falar de conhecimento por montagem extrapola-se o tempo cronológico, a visualidade e o espaço para perceber outras possibilidades de olhar a arte, objetos e situações. Não mais cronologicamente, mas anacronicamente, em uma "arqueologia crítica" (DIDI-HUBERMAN, 2008, p. 35), em um encontro e confronto heterogêneo entre imagens, objetos, saberes e reflexões que problematizam a perspectiva estritamente historiográfica da arte.

O conhecimento por montagem está para inverter a lógica de uma construção temporal da história da arte. Ou pensar e ensinar a arte como movimentos artísticos sequenciais, o que acaba criando uma continuidade temporal artificial:

> A montagem – pelo menos no sentido que aqui nos interessa – não é a criação artificial de uma continuidade temporal a partir de "planos" descontínuos agenciados em sequências. É, pelo contrário, um modo de desdobrar visualmente as descontinuidades do tempo da obra em toda a sequência da história (DIDI-HUBERMAN, 2002, p. 474).

A citação de Didi-Huberman (2002) elucida que a montagem, em sua visualidade de imagens, destaca as descontinuidades do tempo da obra e da história. Quer dizer que, não é porque uma obra foi realizada no século XV que ela só pode ser considerada dentro de uma perspectiva medieval. Pelo contrário, pode haver diversos elementos presentes nela que remetem a outros tempos, que possibilitam a aproximação inesperada com trabalhos artísticos, situações cotidianas e elementos, inclusive, contemporâneos. A montagem de

imagens e tempos heterogêneos proporciona aproximações e conflitos que podem vir a gerar conhecimento.

Quem propõe esse olhar anacrônico para a história da arte é Didi-Huberman. Filósofo, historiador, crítico de arte e professor, nasceu em Saint-Étienne, uma cidade no centro-leste da França, no ano de 1953. Somente um profundo conhecedor da história da arte é capaz de compreendê-la de outra maneira, de criar diferentes embates, relações e aproximações, de perceber a recorrência de fantasmas, de rasgar o véu do cenário moderno para pensar a arte e a história em vias contemporâneas, de ver Jackson Pollock em Fra Angélico, de conhecer as regras do jogo para criar outras regras e arriscar em uma mutação epistemológica e, ainda, é capaz de basear-se no anacronismo para promover uma montagem de tempos heterogêneos.

O contexto que permeia a montagem remete à história da Europa, que, no final da década de 1920 e início de 1930, foi sacudida através do crescimento industrial, da prosperidade econômica, da mudança de direitos para as mulheres, da liberdade sexual, ascensão do nazismo, surgimento do fascismo italiano, da efervescência cultural com o jazz, o surrealismo, o cinema, as artes visuais, arquitetura, rádio, música, dança, moda e literatura, onde havia pensadores e artistas que recolocam a história em termos de explosão e reconstrução. Através desse contexto pode-se vislumbrar o conceito de montagem (DIDI-HUBERMAN, 2007).

Outra referência fundamental para se pensar o conhecimento por montagem é Aby Warburg, por meio de seus escritos, sua biblioteca e das montagens do “Atlas Mnemosyne”. Didi-Hubermann é um estudioso de Warburg. Através de seus trabalhos, também percebe a possibilidade de compreender uma história da arte na qual a imagem escapa à historicidade e é atravessada pelo elemento anacrônico. Por mais que Didi-Huberman (2008, p. 31) tenha a consciência de que diante de uma imagem estamos diante do

tempo, do mesmo modo, ocorrem paradoxos inexplicáveis, já que no anacronismo quase não existe a concordância de tempos, pois atravessa todas as contemporaneidades (DIDI-HUBERMAN, 2008, p. 38).

Em algumas pranchas do "Atlas" de Aby Warburg, por exemplo, percebe-se um duplo paradoxo: o visual e o temporal. O paradoxo visual se refere à "aparição", quando a imagem interrompe o curso das coisas, ou sob o ângulo de um inconsciente da representação de imagens e movimentos que retornam, que possuem uma vida póstuma em seu conceito de *Nachleben,* e no conceito da *Pathosformeln,* fórmula patética, ou a energia psíquica condensada que retorna em diferentes tempos. No paradoxo temporal há o anacronismo, uma vez que o sintoma surge atemporalmente, conforme uma lei que "compõe durações múltiplas, tempos heterogêneos e memórias entrelaçadas" (DIDI-HUBERMAN, 2008, p. 64).

Um exemplo é a Ninfa, figura feminina cujos cabelos e vestimentas são dotados de movimentos. A Ninfa retorna em tempos heterogêneos, seja através da sua beleza, leveza e graciosidade, seja por meio da figura trágica e violenta que mutila Orfeu, dança com as bacantes, mata Holofernes, ou aquela que, com sua dança, consegue a cabeça de São João Batista e seduz fatalmente o homem, conforme a prancha 46, figura.01, igualmente observadas na prancha 47 e 77.



Figura.01 - Aby Warburg. Bilderatlas Mnemosyne. Prancha 46, 1927-29. Fonte: DIDI-HUBERMAN, Georges. Atlas. ¿Como llevar el mundo a cuestas? Madrid: TF Editores/Museu Reina Sofia, 2010

O olhar atento que buscava um corpo imóvel, proporcional e equilibrado da história winckelmanniana, agora se volta para o movimento, o vestígio, o infortúnio, o elemento destoante. “As ninfas ganharam importância pelos seus véus e cabelos ondulantes, por seu movimento exótico em relação às outras figuras” (MARCELINO, 2014, p. 89). Na prancha 46 de Warburg, estão presentes diferentes representações da Ninfa, associações possíveis entre as formas e os movimentos que se repetem, bem como imagens conflitantes. O que Warburg pensou ao colocar todas essas imagens em uma mesma prancha é difícil dizer. No entanto, cada pesquisador poderá iniciar uma investigação

para conhecer, descobrir e criar conhecimentos através dessa e outras montagens.

A montagem envolve arte, história, anacronismo, aproximações e conflitos entre imagens, possibilidades de conhecer através da montagem de tempos heterogêneos que se cruzam. Didi-Huberman e Warburg buscam vestígios, sintomas, um "saber-montagem" que recusa esquemas evolutivos, mas sim, uma história da arte anacrônica em meio a elementos destoantes.

Montagem em Warburg

Aby Warburg (1866-1929) nasceu em Hamburgo; primogênito de uma família de banqueiros judeu-alemã, foi um historiador da arte, antropólogo e dono de uma das maiores bibliotecas de sua época. Diz a lenda que Warburg "[...] teria trocado seu direito de primogenitura com o seu irmão mais jovem, Max, o qual se engajava a lhe fornecer tantos livros quanto precisasse para realizar um dos seus sonhos: uma biblioteca (...), na hora de sua morte, reunia mais de 65 mil volumes" (SAMAIN, 2011, p. 33). Além dos livros, Warburg tinha cerca de 100.000 imagens, entre fotografias e reproduções. Atualmente o Instituto Warburg possui 350.000 imagens, sendo que 30.000 delas encontram-se digitalizadas.



Figura.02 - Fachada da Biblioteca Warburg das Ciências da Cultura.
Kulturwissenschaftliche Bibliothek Warburg - KBW. Hamburgo, Alemanha

No prédio original da Biblioteca[2], via-se uma porta e sobre ela a palavra grega que significa Mnemosyne (figura.03), ou seja, memória. Mnemosyne como a personificação da memória na figura da mãe das nove musas na mitologia grega ou, ainda, a organização do vasto conhecimento presente nesses livros, fotografias e imagens. Em sua redoma elíptica (figura.04), Warburg se reunia com seus companheiros de pesquisa, onde abriam os livros, imagens e documentos dispostos sobre grandes mesas, para poder compará-los ou conflitá-los.

[2] Atualmente a Biblioteca funciona em Londres e não há mais a inscrição MNHMOEYNH.





Figura.03 - Porta interna da Biblioteca**. Figura.04 -** Sala elíptica onde Warburg reunia seus livros.
Biblioteca Warburg das Ciências da Cultura - KBW. Hamburgo, Alemanha

MÜLLER, Maristela. Conhecimento por montagem: aproximações e diferenças em Didi-Huberman, Warburg e Eisenstein. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.12-29, ano 18, nº 35, janeiro/junho.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.



Figura.05 - Pranchas montadas na **s**ala elíptica da Biblioteca Warburg. Hamburgo, Alemanha

Na biblioteca foram montadas muitas das partes que compõem o “Atlas Mnemosyne” (1928-1929). O Atlas (figura.05) é composto por um total de 63 pranchas ou painéis, no entanto elas estão numeradas até 79 e três pranchas são denominadas “A”, “B” e “C”; assim, percebe-se que alguns números estão faltando dentro dessa numeração de 79. Todas juntas contêm cerca de mil imagens, ente elas, reproduções de obras de arte, fotografias, documentos, partes de livros que foram enumerados e montados a partir de um determinado assunto, sendo que os temas das pranchas são variados. Desde a ciência, religião e práticas pagãs, das obras de arte a objetos e cenas do cotidiano, da astrologia à mitologia, das tradições às mudanças, do sofisticado ao ordinário. Um pensamento por imagens, uma história da arte sem texto escrito, realizada a partir das relações e dos conflitos entre elas. Nas pranchas essas imagens não estão fixas, elas podem ser montadas e remontadas, a fim de comparar elementos heterogêneos, justapor imagens retiradas de fontes diversas,

realizar procedimentos como agrupar e reagrupar, colocar e deslocar, cortar e amplificar detalhes.

Um arsenal de imagens colocadas lado a lado, com intervalos de espaços que abrem a possibilidade de infinitas reflexões, aproximações, embates e questionamentos acerca do modo como o pensamento de Warburg operava através das imagens e dessas montagens. No conhecimento por montagem, o intervalo é o que torna o tempo impuro, esburacado, múltiplo, residual e em desvio. Onde se abre espaço para as fraturas da história. É o meio de movimento dos fantasmas. O hiato dos anacronismos, a malha de buracos da memória, o olho do redemoinho, dos turbilhões do tempo (DIDI-HUBERMAN, 2002, p. 505).

Por que chamar essa produção de “Atlas Mnemosyne”? Atlas é o nome da figura mitológica de um Titã que carrega o mundo nas costas. Foi condenado por Zeus a realizar tal tarefa em virtude de desejar possuir todo o conhecimento. Então, é aquele que porta e suporta. Ao mesmo tempo em que se trata de uma figura mitológica, Didi-Huberman argumenta acerca da possibilidade de ser uma figura “mitológica e metodológica, alegórica e autobiográfica, do projeto warburguiano em sua totalidade” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 60).

Warburg utiliza em seu método a imagem, ou seja, testemunhos figurativos como fonte histórica. Busca a sobrevivência das imagens clássicas em outros tempos. Encontra aproximações e percebe rupturas. Considera as imagens à luz da história; por outro lado, considera que a própria obra de arte e as imagens podem ser interpretadas de maneira *sui generis* para a reconstrução da história. Elementos de uma antropologia e historiografia que são destacados ou criticados por autores como Didi-Huberman (2002; 2013) e Ginzburg (1989). E, através dessas montagens de tempos heterogêneos,

objetos, documentos, textos e imagens, Warburg desenvolve suas pranchas e executa, na prática, o que se pode denominar de conhecimento por montagem.

Montagem em Eisenstein

A montagem em Eisenstein também é realizada a partir de imagens, do conflito entre imagens, da aproximação entre elas, dos intervalos e das reflexões. A diferença é que a maior parte das imagens está em movimento e foram produzidas para seus filmes, sendo que os objetivos que o levaram a produzir montagens são diferentes dos objetivos que levaram Warburg a produzir suas montagens. Se Warburg, entre outras coisas, está interessado em investigar, problematizar e conceituar o retorno de elementos, gestos e movimentos na história da arte, Eisenstein, entre outras coisas, está interessado em alcançar e comunicar ideias à população através de suas montagens fílmicas de alta qualidade para seu tempo.

Serguei Eisenstein (1898–1948), cineasta russo relacionado ao movimento de arte de vanguarda, participou ativamente da Revolução de 1917 e da consolidação do cinema como meio de expressão artística. Eisenstein inicia sua carreira no teatro, logo depois se direciona ao cinema com a peça “Ostrovsky”, de 1923. Entre suas principais referências estão o Teatro Japonês KABUKI, em sua organização e sonoridade, o Circo, o Music-hall Chaplin, os comediantes franceses, o Fox-trot, o Jazz, a roupa bicolor do Arlequim, Flaubert no livro Madame Bovary, David Griffith e Charles Dickens. Já entre as suas principais produções constam “A Greve”, de 1924, “O Encouraçado Potemkin”, de 1925, “Outubro”, de 1927, e “A Linha Geral”, de 1928.

No livro “A forma do filme”, Eisenstein (2002a, p. 50), afirma que “arte é sempre conflito” e o conflito pode ocorrer de acordo com sua missão social,

com sua natureza e de acordo com sua metodologia. Entre os tipos de conflitos consta:



Figura.06, 07 e 08, respectivamente. Imagens que exemplificam os conflitos citados por Eisenstein no livro *A Forma do Filme*, 2002

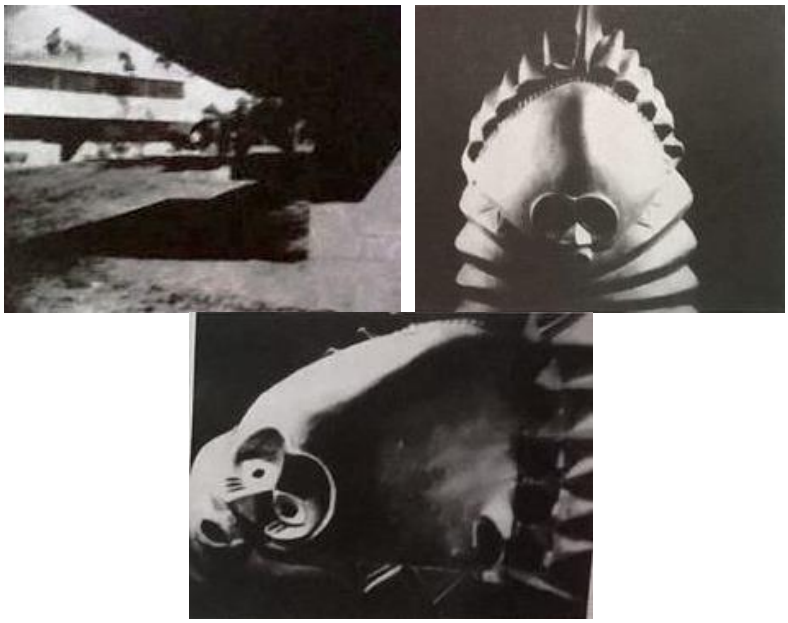


Figura. 09, 10 e11, respectivamente. Imagens que exemplificam os conflitos citados por Eisenstein no livro *A Forma do Filme*, 2002

MÜLLER, Maristela. Conhecimento por montagem: aproximações e diferenças em Didi-Huberman, Warburg e Eisenstein. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.12-29, ano 18, nº 35, janeiro/junho.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

1 - Conflito gráfico (figura 6), formado por linhas que se cruzam, como diagonais contrárias. 2 – Conflito de planos (figura 7), primeiro e segundo plano compostos pelas figuras da cena. 3 – Conflito de volumes (figura 8), constituído por volumes diferentes entre objetos ou pessoas. 4 – Conflito espacial (figura 9), verificado a partir de figuras e composições existentes no espaço. 5 – Conflito de luz (figura 9), percepção visual que remete à sensação de claro e escuro. 6 – Conflito de tempo. 7 – Conflito entre assunto e ponto de vista (figura 10 e 11), relação com o posicionamento da câmera em ângulos diferentes de um mesmo objeto. 8 **-** Conflito entre assunto e sua natureza espacial, que ocorre a partir da distorção da câmera. 9 - Conflito entre um evento e sua natureza temporal, conseguidos através da câmera lenta ou do movimento conseguido mesmo com um objeto parado. Por último, 10 – Conflito entre todo o complexo ótico e uma esfera diferente, por exemplo: o cinema sonoro vinculado ao conflito óptico e acústico.

Eisenstein concebe a arte em meio ao conflito e os conflitos exemplificados se referem a conflitos dentro de uma imagem, ou seja, dentro de um plano. Mas o que o conflito e o plano têm a ver com montagem e como a montagem ocorre nas produções de Eisenstein? Para falar de montagem necessita**-**se compreender o plano, ou seja, a célula, o menor fragmento da montagem. Uma figura, uma imagem, sendo que, a partir da montagem, o plano se torna o principal meio de transformação criativa e reflexiva. Assim, pode-se compreender a montagem como as combinações engenhosas entre os planos, sendo que essas combinações são ilimitadas, tanto em sua produção como em sua interpretação.

Por certo tempo pensou-se a montagem como construção, uma sequência de planos, um após o outro, mas Eisenstein declara que esse é um conceito falso e frisa que a montagem é a ideia que nasce do conflito entre os planos. Então, não existem apenas os conflitos nos planos, conforme

exemplificado acima, mas também o conflito entre os planos. Nessas combinações engenhosas entre os planos conflitantes, quem assiste a uma produção cinematográfica é capaz de refletir sobre ela, criar possibilidades interpretativas e conhecer através da montagem, pois do conflito entre os planos nascem diferentes ideias e, a partir disso, surge o termo Cinema Intelectual (EISENSTEIN, 2002a; 2002b). Para haver montagem, primeiro deve-se gravar um foto-fragmento, ou seja, os planos e depois, esses planos são combinados, de modo que a montagem funcione como um meio de comunicar ideias através da linguagem cinematográfica.

Ao longo do capítulo 6, do livro "A Forma do Filme", Eisenstein (2002a) enumera cinco diferentes tipos de montagens entre os planos, principal elemento da montagem. Essas montagens podem ser exemplificadas a partir de algumas cenas de seus filmes: 1 **-** Montagem Métrica, que se caracteriza pela proporção dos tamanhos dos planos em uma forma matemática, como um tempo musical, em que o conteúdo do quadro está subordinado ao compasso métrico escolhido na montagem. A tensão é obtida ao ampliar ou diminuir o tempo; como exemplo, traz-se a sequência do *lezginka*[3] no filme "Outubro", de 1927. 2 - Montagem Rítmica, na qual, além da métrica dos fragmentos, o conteúdo também é levado em consideração. O movimento dentro do quadro vai impulsionar o movimento de um quadro para o outro. Por exemplo, o carrinho de bebê, no filme "O Encouraçado Potemkin", de 1925, funciona como um acelerador da montagem e do tempo dos fragmentos. 3 - Montagem Tonal, a qual se trata de uma montagem mais abrangente, pois vincula as sensações do fragmento. Por exemplo, a tonalidade da luz, tonalidades gráficas (ângulos da composição), tonalidade sonora; assim, envolve som, emoção e percepção.

[3] Termo utilizado originalmente pelos russos para designar, coletivamente, danças caucasianas que possuem um ritmo rápido.

Por exemplo, a sequência da neblina no filme “O Encouraçado Potemkin”. 4 - Montagem Atonal é mais livre. Caracteriza-se pela ausência de movimento entre tensão e relaxamento, como no filme “A linha geral”, de 1928. 5 - Montagem Intelectual, que vincula a Montagem livre (atonal), mas agregando conflitos e justaposição de imagens criando sensações intelectuais associativas. Na montagem intelectual a ênfase está no conteúdo do filme e em como ele pode ser interpretado, como o caso de “Outubro”, de 1927, que está aberto a múltiplas significações por parte de quem o assiste.

Na montagem de Eisenstein, assim como em Warburg, além da arte, das imagens, da fotografia, do conflito, há outro elemento importante em comum que é o intervalo. Para Eisenstein, a tensão do filme é conseguida a partir do intervalo e a quantidade de intervalo determina a pressão da tensão, sendo que as fases de tensão são o ritmo. Ou seja, o intervalo entre um plano e outro, uma cena e outra, gera tensão, um espaço, um buraco, um tempo impuro, uma descontinuidade onde inúmeras relações e ideias surgem. Assim, o intervalo também é um espaço integrante da montagem onde o espectador participa intelectualmente.

Outros elementos presentes na montagem de Warburg que também estão nas montagens de Eisenstein, só que pensados de maneira diferente, são o elemento patético e o sintoma. Eisenstein não se atém à natureza do *pathos,* como Warburg, mas aos sintomas que uma obra patética causa em seu receptor. O sintoma pode ser aqui pensado como o efeito que leva o espectador ao êxtase, ao frenesi, ou seja, ao “sair de si”. Por exemplo, quando alguém assiste a um filme e treme no sofá, ou quando está concentrado e, de repente, se assusta, quando está em silêncio e é compelido a berrar, gargalhar ou aplaudir, quando os olhos vibram de satisfação e derramam lágrimas. Para Eisenstein, o meio que levou o cinema a adquirir essa potência patética

emocional no receptor é a montagem. Para Eisenstein, a montagem é o principal instrumento para causar efeitos no espectador.

A qualidade patética de um filme está relacionada com sua recepção, conforme citado no parágrafo acima, mas também está relacionada com o autor na criação do filme, de como ele pensa e cria cada cena; como exemplo, novamente se traz o filme “O Encouraçado Potemkin”, de 1925, na cena da Escadaria de Odessa, onde se percebe velocidade vertiginosa, movimento para baixo, para cima, multidão, conflito, mãe com criança no colo, carrinho que desce, fuzis, tripulação que avança, comportamento humano arrebatado pelo *pathos.*

A partir da análise dos elementos da montagem compreende-se a complexidade promovida ao cinema soviético. Por isso, Eisenstein repudiou pensar o cinema apenas como diversão. Para ele cinema não é a diversão de uma plateia, mas sim, ao invés de divertir, o cinema está para proporcionar munição ao espectador, conhecimento e reflexão que pode gerar ação. O cinema está para que as pessoas se sirvam do filme. Sendo que através da montagem é que o cinema se torna intelectual, na possibilidade do conhecimento por montagem.

Considerações

Ao longo do artigo investigou-se o conceito de montagem e a possibilidade do conhecimento por montagem através de Didi-Huberman, Warburg e Eisenstein. Percebeu-se que a montagem em Didi-Huberman e em Warburg seguem a mesma linha de pensamento, afinal, Didi-Huberman cita Warburg diversas vezes em seus estudos. Já o conhecimento por montagem em Eisenstein possui elementos, termos e conceitos em comum, mas às vezes pensados e utilizados de um modo diferente em seus filmes.

MÜLLER, Maristela. Conhecimento por montagem: aproximações e diferenças em Didi-Huberman, Warburg e Eisenstein. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.12-29, ano 18, nº 35, janeiro/junho.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

A montagem operada em Didi-Huberman e em Warburg se apresenta como uma montagem de tempos heterogêneos, anacrônica, através do retorno de formas, gestos e movimentos em diferentes momentos da história da arte. Também na montagem de pranchas, onde imagens, objetos, fotografias, documentos e reproduções são montadas lado a lado, com um intervalo entre elas, para que as imagens sejam comparadas, conflitadas, questionadas e pensadas. Já a montagem em Eisenstein se dá no filme, onde as imagens não estão lado a lado, mas em sequência. Essa sequência se dá através do movimento nos filmes com as combinações engenhosas entre os planos, entre as imagens cuidadosamente pensadas, filmadas e montadas entre intervalos gerando tensão e espaço para a interpretação do espectador.

Os elementos que aproximam as montagens de Eisenstein e Warburg são a arte, as imagens, o conflito, a montagem, o conhecimento e o espaço de reflexão. Os elementos e conceitos que são pensados de maneira diferente nas montagens de Eisenstein e Warburg são o *pathos*, o sintoma, o intervalo e os conceitos desenvolvidos por cada um para pensar sua produção. Warburg desenvolve o conceito de *Nachleben, Pathosformel*, a possibilidade de pensar através das imagens, da montagem e do anacronismo. E os conceitos desenvolvidos por Eisenstein são e estão no Cinema Sonoro, na dialética da forma artística, na montagem e no Cinema Intelectual.

Há outros pensadores e artistas nos quais é possível pensar o conhecimento por montagem. No presente artigo abordou-se Didi-Huberman, Warburg e Eisenstein. De maneira sintética, buscou-se elucidar o que pode ser considerado uma montagem e sua relação com as artes e o conhecimento, a ponto de ser considerada uma maneira de conhecer este campo vasto e complexo das imagens. Interessa pensar a montagem no ensino das Artes Visuais enquanto conceito e como possibilidade metodológica para o ensino e

aprendizagem, na perspectiva do conhecimento, da pesquisa, da reflexão, da criação e da crítica por meio das imagens, seus conflitos, desvios e engenhos.

Referências:

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ninfa Moderna*. Essai sur le drapé tombe. Paris: Gallimard, 2002.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Un conocimiento por el montaje*. Entrevista a Pedro G. Romero, 2007. Acesso em 07/12/2017. Disponível em: http://arquivodeemergencia.wordpress.com/anotacoes/conocimientomontajedidi hubermann/

DIDI-HUBERMAN, Georges. Atlas. *¿Como llevar el mundo a cuestas*? Madrid: TF Editores/Museu Reina Sofia, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ante el tempo: historia del arte y anacronismo de las imágenes*. 2 ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2008.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *A Imagem Sobrevivente* - História da Arte e Tempo Dos Fantasmas Segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

EISENSTEIN, Serguei. *A Forma do Filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002a.

EISENSTEIN, Serguei. *O Sentido do Filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002b.

GINZBURG, Carlo. De A. Warburg a E.H. Gombrich: Notas sobre um problema de método. In: *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. P. 41-94

MARCELINO, Luciana. *Detalhes em movimento ou a sobrevivência da ninfa.* Gambiarra. Niterói, n. 7, dezembro de 2014. Pesquisa efetuada no dia 11/12/2017, às 13h:30min. Endereço eletrônico: http://www.uff.br/gambiarra/edicao_07/pdf/11-artigo-lm-G7.pdf

SAMAIN, Etienne. *As "Mnemosyne(s)" de Aby Warburg: Entre Antropologia, Imagens e Arte.* Revista Poiésis, n 17, p. 29-51, Jul. de 2011. Pesquisa efetuada dia 06/11/2017, às 18h:48min. Endereço eletrônico: http://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis17/Poiesis_17_EDI_Mnemosyne.pdf

MÜLLER, Maristela. Conhecimento por montagem: aproximações e diferenças em Didi-Huberman, Warburg e Eisenstein. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.12-29, ano 18, nº 35, janeiro/junho.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

REVISTA DA FUNDARTE

DO DISCURSO DEMOCRÁTICO AOS PROCEDIMENTOS DE COMPOSIÇÃO: A PRESENÇA DAS DANÇAS MUNDIALIZADAS NA COMPANHIA MUNICIPAL DE DANÇA DE PORTO ALEGRE E SUA IMPLICAÇÃO NO PROCESSO DE COMPOSIÇÃO DE *ÁGUA VIVA* (2015) DE EVA SCHUL

Andréa Soares [1]
Mônica Fagundes Dantas [2]

Resumo: Este estudo analisa os desafios enfrentados pela coreógrafa Eva Schul e pelos bailarinos da Companhia Municipal de Dança de Porto Alegre (CMDPA) durante o processo de composição de *Água Viva* (2015). A CMDPA declara-se democrática devido à heterogeneidade de formação técnica de seus bailarinos (TOMAZZONI, 2015). Através de uma abordagem pós-colonial a partir dos preceitos da nova etnografia (SAUKKO, 2003), o artigo busca compreender de que forma o discurso democrático realizou-se durante o processo de composição coreográfica dirigido por Eva Schul.

Palavras-chave: Danças mundializadas; Companhia Municipal de Dança de Porto Alegre; Eva Schul.

---

[1] Bailarina, professora de dança, coreógrafa e pesquisadora, doutoranda em Artes Cênicas UFRGS com período sanduíche no Centre for Dance Research da Universidade de Coventry (Reino Unido). Mestre em Artes Cênicas UFRGS (2014). Especialização em Dança PUC-RS (2002). Possui graduação em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda PUC-RS (1996). Seus principais espetáculos em que atuou como diretora, coreógrafa e bailarina são Sherazade (2015); Cleópatra (2014) e Lendas e Folclores do Oriente (2013). Proprietária da Escola Harém Dança do Ventre (desde 2001) atuante na Sociedade Libanesa. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos pós-coloniais em dança, danças do mundo em perspectiva contemporânea, hibridação e composição coreográfica; dança contemporânea e improvisação. Durante período de estágio de pesquisa na Universidade de Coventry foi orientada pela professora Dra. Victoria Thoms na área de política e dança. Acompanhou eventos importantes na área do pós-colonialismo aplicado às Artes como o Festival Darbar de curadoria do bailarino Akram Khan realizado em Londres e "Decolonising Culture: In Conversations With?" realizado no Museu Herbert em Coventry. Seus estudos atuais abordam a hibridação em dança, a poética da artista Eva Schul e a heterogeneidade presente na Companhia Municipal de dança de Porto Alegre.

[2] Bolsista Capes para realização de Pós-Doutorado na Coventry University/Centre for Dance Research (Reino Unido/2015-16), Doutora em Estudos e Práticas Artísticas pela Université du Québec à Montreal (Canadá), professora associada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Curso de Graduação em Dança e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/Mestrado e Doutorado/UFRGS. Atua como bailarina convidada na Ânima Cia. de Dança e Eduardo Severino Cia. de Dança.

SOARES, Andréa; DANTAS, Mônica Fagundes. Do discurso democrático aos procedimentos de composição: a presença das danças mundializadas na companhia municipal de dança de porto alegre e sua implicação no processo de composição de *água viva* (2015) de Eva Schul. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.30-52, ano 18, nº 35, janeiro/junho. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

FROM THE DEMOCRATIC SPEECH TO COMPOSITION PROCEDURES: THE PRESENCE OF GLOBALIZED DANCES IN THE MUNICIPAL COMPANY OF DANCE OF PORTO ALEGRE AND ITS IMPLICATION IN THE VIVA WATER COMPOSITION PROCESS (2015) OF EVA SCHUL

Abstract: This study analyses the dance composition challenges faced by the choreographer Eva Schul and the dancers of Municipal Dance Company of Porto Alegre (MDCPA) during the process of creation of *Água Viva* (2015). The MDCPA declares itself democratic due to technical training heterogeneity of its dancers (TOMAZZONI, 2015). From a postcolonial approach based on new ethnographic precepts (SAUKKO, 2003), the article seeks to understand how the democratic discourse was realized during the dance composition process led by Eva Schul.

Keywords: Worlding Dances; Municipal Dance Company of Porto Alegre; Eva Schul.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a questão da inserção das danças mundializadas no contexto profissional da dança de Porto Alegre, por meio da análise da composição da coreografia *Água Viva* (2015), de Eva Schul pela Companhia Municipal de Dança de Porto Alegre (CMDPA)[3]. Busca-se compreender como Eva Schul lidou com a diversidade técnica da CMDPA durante o processo de criação coreográfica.

Compreende-se dança mundializada como uma dança desterritorializada, disseminada mundialmente, hibridizada a padrões estéticos e pedagógicos das danças estabelecidas hegemonicamente, dos quais conserva aspectos de exotismo que a identificam como uma dança exógena (SOARES; DANTAS, 2016).

Anteriormente, os estudos acadêmicos em dança no Brasil detinham-se prioritariamente em conhecimentos na história da dança norte-americana e europeia e em seus consagrados artistas do balé clássico, da dança moderna

[3] A Companhia Municipal de Dança de Porto Alegre (CMDPA) atua desde 2014, inicialmente como projeto experimental, até sua regulamentação em 2017 por meio da lei municipal número 12.202 de 13 de janeiro de 2017.

e pós-moderna. As demais danças, quando abordadas, recebiam classificações tais quais *étnicas, populares* ou *primitivas*, seguindo padrões de estudos internacionais, revelando um padrão hierárquico hegemônico no qual subjugava o legado e potencial artístico destas danças.

Por sua vez, os estudos pós-coloniais propõem a perspectiva dos países colonizados e têm favorecido análises não hierárquicas de fatores culturais. Exemplos destes estudos aplicados à dança são o texto de Joann Kealiinohomoku[4] (1969) acerca do balé clássico visto como uma dança étnica e os estudos em *World Dance* da Universidade da Califórnia. As contribuições desta revisão crítica levaram a dança a buscar por escapar aos estereótipos e à predisposição de imaginar as danças exógenas como imutáveis e presas a sua origem local. Com base na perspectiva pós-colonial aplicada à dança, realizamos este estudo tendo como pressuposto a acepção de que todas as danças são potentes artisticamente (FOSTER, 2009).

Escolhemos a CMDPA porque, segundo Airton Tomazzoni[5], diretor artístico da companhia, a CMDPA atua de forma democrática por contemplar a diversidade de Porto Alegre e por oferecer oportunidade de valorização e legitimação da profissão de dança na cidade (TOMAZZONI, 2015, 2017). Além disso, identificamos a heterogeneidade técnica da CMDPA presente não só na formação técnica de seus bailarinos, mas também em seus coreógrafos. Em 2015, ano de estreia do espetáculo *Adágio,* do qual *Água Viva* fez parte, havia

4 Este texto foi publicado em português: KEALIINOHOMOKU, Joann. Uma antropóloga olha o ballet clássico como uma forma de dança étnica. Tradução de Giselle Guilhon Antunes Camargo. In: CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes (org.). Antropologia da Dança I. Florianópolis: Insular, p. 123-142, 2013.

5 Airton Tomazzoni é o coordenador da dança da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, responsável pelo plano que uniu a Secretaria da Cultura e da Educação em um projeto artístico e pedagógico no qual faz parte a Companhia Jovem de Dança, o Programa Escola Preparatória de Dança e a Companhia Municipal de Dança (CMDPA).

bailarinos de danças de salão; flamenco; sapateado americano; *stiletto*; danças urbanas; dança contemporânea e balé clássico, sendo que a maioria deles teve contato com vários estilos de dança. Da mesma forma, *Adágio* foi um espetáculo formado por diferentes técnicas de dança: Douglas Yung, criador de *Narciso,* e Airton Tomazzoni, de *Scanner*, ambos com formação em dança contemporânea; e Driko Oliveira, criador de *Ilação,* bailarino e coreógrafo de danças urbanas. Antes disso, em 2014, o espetáculo *Salão Grená* havia sido coreografado por Eva Schul e por Fernando Campani, profissional de danças de salão. Devido a estes fatores, compreendemos a CMDPA como um espaço favorável para reflexão sobre a presença das danças mundializadas em um ambiente de dança contemporânea e sua implicação no processo de composição coreográfica.

Por conseguinte, optamos por analisar a criação de *Água Viva* devido à coreografia ter-se utilizado, prioritariamente, de processos de composição coreográfica fundados na improvisação, o que poderia contribuir com a inserção de movimentos de técnicas exógenas à dança contemporânea. Outro fator determinante foi a coreografia ter sido dirigida por Eva Schul, coreógrafa de dança contemporânea experiente em utilizar a improvisação como ferramenta de composição.

Eva Schul é uma artista pioneira da dança moderna e contemporânea no Brasil, atuante principalmente em Porto Alegre. Em sua formação constam mestres importantes como Hanya Holm e Alwin Nikolais, em Nova Iorque, e cursos com Merce Cuningham e na Judson Church. Em 1974 inaugurou o espaço *Mudança* em Porto Alegre. Desenvolveu importantes trabalhos coreográficos, como *Acuados* (2015), *Catch ou como segurar um instante* (2003) e formou gerações de bailarinos e coreógrafos na cidade. Atualmente, próxima dos seus 50 anos de carreira, dirige sua companhia *Ânima Companhia de Dança* e ministra aulas.

Além da sua marcante trajetória, Schul tem coreografado e lidado com a heterogeneidade da CMDPA desde o início de suas atividades. Se por um lado a presença de danças mundializadas na formação técnica de bailarinos e coreógrafos da companhia atesta uma concepção ideológica democrática, de que forma este discurso democrático realiza-se durante o processo de composição de Schul? Como atuam bailarinos de diferentes formações técnicas em processos colaborativos de criação em dança? Quais os procedimentos efetuados por Schul para lidar com esta heterogeneidade na composição de *Água Viva*?

De modo a buscar as respostas para tais questões, acompanhamos a criação de *Água Viva* pela coreógrafa Eva Schul até o momento de sua estreia em dezembro de 2015. Para isso utilizamos a metodologia da nova etnografia (SAUKKO, 2003), metodologia esta resultado de uma revisão crítica dos procedimentos tradicionais da etnografia. Esta revisão foi o resultado de um questionamento da etnografia tradicional e sua relação com sujeitos e grupos estudados com o objetivo de propor modos de representação mais comprometidos com a realidade vivida abordada e seu contexto (DANTAS, 2017; SAUKKO, 2003).

Sylvie Fortin (2009) propõe que a pesquisa de prática artística pode ser realizada por um outro artista que não o realizador da obra, e mesmo nesta situação, segundo Fortin, a pesquisa ainda seria em arte por se tratar do olhar de um artista sobre uma obra artística. De modo mais específico à dança, Dantas (2007) propõe a pesquisa de prática coreográfica como aquela que: "[...] explicita os saberes operacionais que são implícitos ao fazer coreográfico. Associa, num mesmo processo, a produção de uma obra coreográfica a uma forma de saber sobre esta produção que interage com a obra" (DANTAS, 2007, p. 3). A pesquisa em prática coreográfica pode ser vista como um estudo de dança sobre a área de dança realizada por um bailarino.

De acordo com o pensamento pós-positivista e pós-estruturalista, procuramos estar atentas ao nosso ponto de vista como bailarinas pesquisando a dança. De acordo com Saukko: "a linguagem que utilizamos para declarar nossas descobertas torna a neutralidade impossível, como toda linguagem é social e cultural e nunca um meio transparente que possa descrever a realidade 'como ela é'" (MACABE, 1973 *apud* SAUKKO 2003, p. 18)[6]. Com base nas reflexões de Saukko e nos estudos da WAC-UCLA, optamos por desenvolver a escrita autoetnográfica a partir da experiência de uma das autoras que atua como bailarina e coreógrafa de dança do ventre. Sendo assim, a autoetnografia ofereceu proximidade para com bailarinos e coreógrafa, estabelecendo um ponto de vista engajado ao estudo. Desse modo, a escrita deste artigo alterna-se entre o *eu* e o *nós*, consequência do deslocamento entre a experiência da artista-pesquisadora e de sua orientadora.

A CMDPA e seu funcionamento

No período de agosto a dezembro de 2015, acompanhei ensaios e momentos importantes da CMDPA, como reuniões e estreia do espetáculo *Adágio*. Realizei entrevistas com a coreógrafa e com bailarinos e, posterior à estreia, realizei entrevistas com membros da equipe. Da mesma forma, foram utilizados materiais como vídeos do espetáculo e buscas nas redes sociais da Coordenação de Dança da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre e da CMDPA.

Nesse momento a companhia comemorava seu segundo ano de atividades e vivia a expectativa de empreender projetos promissores. Neste

---

[6] *"the language we use to report our findings makes neutrality impossible, as all language is social and cultural and never a transparent medium that could describe the reality 'as it is'". (Tradução livre).*

mesmo ano a CMDPA foi contemplada com o prêmio O Boticário na Dança, o que lhe garantiu a oportunidade de efetivar sua primeira circulação nacional em 2016, com o espetáculo *Adágio*.

Luka Ibarra (2017) destaca o perfil inclusivo da companhia por possibilitar uma maior aproximação do público, facilitando a formação de plateia. Segundo ela, o motivo do alcance de público deve-se ao perfil híbrido da companhia, no que se refere a trabalhos com linguagens com as quais o público identifica-se, como as danças urbanas, com a coreografia *Ilação,* presente no espetáculo *Adágio*, ou com as danças de salão, como em *Salão Grená*. O mesmo perfil híbrido é visto como favorável também no que se refere ao enquadramento em leis de incentivo à cultura e à possibilidade de prêmios como O Boticário na Dança, segundo a produtora.

No segundo semestre de 2015 havia acontecido duas audições, uma vez que estas são realizadas anualmente. Sendo assim, havia bailarinos selecionados na primeira audição ensaiando juntamente com bailarinos selecionados na audição mais recente.

Os bailarinos ensaiavam todas as manhãs, de segundas a sextas-feiras, das 8h até às 12h, com diferentes coreógrafos e ensaiadora. Seus contratos foram efetuados por tempo determinado, recebendo salário para participar dos ensaios e das temporadas de apresentação dos espetáculos *Salão Grená* (2014), ainda em apresentações regionais, e futuramente também de *Adágio*. Inicialmente os ensaios para as quatro coreografias de *Adágio* foram realizados com todos os bailarinos. Após uma etapa de testes na composição, haveria uma seleção de bailarinos para cada coreografia, de acordo com a adequação

deles às especificidades de cada trabalho coreográfico [7]. Junto a isso, aconteciam os ensaios de *Salão Grená* com parte do elenco de bailarinos.

Para muitos bailarinos, fazer parte da companhia era oportunidade de reconhecimento de seu talento e de profissionalização na dança. O trabalho na companhia detinha-se nos ensaios, havia poucas aulas regulares de aprimoramento técnico para o elenco.

***Água Viva* por Eva Schul**

Água Viva foi elaborada com base no livro de Clarice Lispector de mesmo título, publicado pela primeira vez em 1973. O livro apresenta reflexões sobre a vida e a relação com o fluxo da água e o fluxo das emoções da autora. Por este motivo as mulheres tiveram mais visibilidade na coreografia, compondo cenas em destaque da obra de Schul. A coreografia representou momentos relatados no livro, os quais Schul chamou de cenas: *A rede,* como a dificuldade de relacionamento; *As próteses,* como a dificuldade da autora de andar com as próprias pernas; *O cordão umbilical,* como o digerir a própria vida (SCHUL, 2018). O fluxo da água em suas diferentes formas como chuva, chafariz, rio, oceano, vento na água, ondas, forneceu material para os bailarinos tentarem novos modos de se mover, formando pequenas cenas coreográficas ligadas às cenas principais. Participaram da coreografia todos os dezesseis bailarinos da CMDPA, sendo ao menos a metade destes com formação principal em danças mundializadas como flamenco, danças de salão, sapateado americano, danças urbanas, *stiletto*, etc.

[7] Ao longo do ensaios Schul decidiu manter todos os bailarinos na companhia por necessitar de grande número de bailarinos no palco e por buscar desenvolver a intimidade necessária para improvisação em grupo (SCHUL, 2018).

Laurence Louppe (2012) define poética como “o conjunto das condutas criadoras que dão vida e sentido à obra” (LOUPPE, 2012, p. 27). A conduta criadora principal, utilizada por Schul para composição coreográfica, é a improvisação. Por meio de jogos e tarefas propostas aos bailarinos, Schul utiliza a improvisação como “ferramenta de composição” (SCHUL, 2015a).

Nos ensaios de *Água Viva,* os bailarinos tinham liberdade de propor movimentos, desde que ligados à ideia em jogo e à estética de Schul. Para isso, a coreógrafa conduziu os jogos com indicações de: peso, fluxo, se gostaria que houvesse saltos ou não, movimentos no chão, se os bailarinos deveriam manter-se agrupados ou para qual direção movimentarem-se. Houve também indicações relacionadas à postura e aos modos de realizar os movimentos, numa tentativa de harmonizar a heterogeneidade do grupo à estética da coreógrafa. Esta abordagem exigiu grande habilidade da coreógrafa, ao mesmo tempo em que desafiou os bailarinos a utilizarem sua matriz de movimento de forma inusitada.

Inicialmente Eva Schul explicava sua ideia aos bailarinos e os posicionava em locais diferentes da sala de ensaio, de acordo com a cena na qual trabalhavam. Em seguida, ela passava algumas tarefas, tais como espalharem-se como o vento espalha a água. Conforme a atuação de cada bailarino, ela os direcionava a mudar de posição, ou a executar o mesmo gesto em grupos, determinando em qual momento deveriam realizar o movimento que havia sido escolhido, compondo assim cada uma das cenas coreográficas.

Para a cena *Mar*[8], Schul disse buscar desenvolver a ideia do fluxo das ondas. Era preciso que os bailarinos compreendessem o fluxo, a intensidade de quando a onda sobe, o momento de sustentação, o repuxo e o momento de

[8] A coreografia foi composta de cenas com ideias de movimentos inspiradas na água, como mar, chafariz, correnteza, chuva, vento na água, entre outras.

queda. Para isso, Schul desenvolveu uma movimentação em que os bailarinos atravessavam o palco, de um lado ao outro, como no momento do repuxo da onda. O desafio era encontrar o tempo, a intensidade e o fluxo de energia adequado para simular, com todos os corpos, o movimento de uma onda correndo lateralmente pelo palco.

Schul escolheu algumas das duplas de bailarinos para realizar portagens, ou seja, um bailarino levantava e sustentava o outro, formando a elevação da onda. As duplas trocavam a cada avanço da onda. Os bailarinos que sustentavam os demais eram tanto de dança contemporânea quanto de salão e danças urbanas e todos estavam habituados com a técnica de elevação do parceiro na dança[9].

Os bailarinos de flamenco e de sapateado americano possuíam técnicas em que prevaleciam movimentos aterrados ao solo, não aéreos, como a movimentação requisitava. Este momento exigiu adaptações por parte dos bailarinos. A bailarina de sapateado americano, por exemplo, precisou tentar várias vezes, experimentando diferentes saltos até compreender como realizar esta tarefa. Já o bailarino de flamenco realizava ações individuais de braços e eventualmente auxiliava outro bailarino a sustentar uma das bailarinas em elevação.

Esta situação gerou polêmica entre os bailarinos e alguns deles me revelaram que estavam descontentes com o sistema de trabalho da companhia. Segundo eles, como não havia tempo suficiente para o aprimoramento técnico dos bailarinos, a CMDPA perdia em qualidade devido a sua heterogeneidade.

---

[9] Nas danças urbanas é comum este tipo de rotina, no entanto o bailarino desta técnica que realizava a elevação possuía formação também em dança contemporânea.

Para Schul, a heterogeneidade era vista positivamente. Para ela, coreografar um grupo heterogêneo:

> [...] enriquece [a composição coreográfica], com certeza... (pausa) o que precisa é fazer uma adequação desta movimentação diferente à linguagem que está sendo proposta pelo coreógrafo, então no meu caso, de dança contemporânea, eu uso o que eles trazem, mas eu faço eles...transformarem [...] (SCHUL, 2015a).

Observando o trabalho do grupo percebi a complexidade de adequação do flamenco e do sapateado americano, neste momento da composição, devido aos movimentos aéreos e de chão presentes. Conversei com Schul sobre minha impressão e ela apontou-me as diferenças técnicas entre certas danças as quais possuem a tendência, segundo a coreógrafa, de desenvolver habilidades de movimentos mais concentradas em certas partes do corpo ao invés de desenvolver o todo. Em uma dança como flamenco pode haver a tendência a movimentações prioritariamente de braços enquanto em outras danças, como *jazz* e balé, pode haver uma tendência à imobilidade do tronco (SCHUL, 2015b).

Outro aspecto determinante para uma adequação dos bailarinos à poética de Schul é a postura de base, pois Schul acredita que qualquer um pode dançar desde que saiba usar seu repertório de movimentos e transformar o cotidiano em dança. Desse modo, sua técnica busca desenvolver um corpo natural, orgânico, expressivo, livre de tensões desnecessárias e apto à criação de um diálogo com o público (DANTAS, 2013).

Uma postura e um modo de mover mais próximos ao cotidiano estão relacionados a um corpo não construído espetacularmente, como no balé clássico e no flamenco, nos quais geralmente se acentua a eleveção ou projeção do tórax e uma estilização nos movimentos de braços. O cotidiano, na concepção poética de Eva , é uma maneira menos tensa de portar o corpo, em busca de um alinhamento corporal “neutro”, baseado na utilização de

parâmetros anátomofuncionais que organizariam o corpo em movimento. Em sua análise, Schul avalia que a compreensão do princípio de fluxo contínuo de movimento tenha sido o grande desafio de adequação dos bailarinos da CMDPA à sua técnica. Para a coreógrafa, o fluxo de movimento é parte primordial de seu trabalho técnico e a necessidade de entendimento deste aspecto, em se tratando de um trabalho coreográfico que fez relação com a água, o tornou imprescindível (SCHUL, 2018).

A partir da análise de Schul, o flamenco e o sapateado americano possuem desvantagens em certas habilidades técnicas em relação à dança contemporânea. Porém, para a coreógrafa, no que se refere à improvisação como ferramenta de composição, também o *jazz* e o balé clássico apresentaram desvantagens.

A improvisação era também um tema muito polêmico para os bailarinos. No período em que fui aluna de Schul (2011 a 2013), conheci muitos bailarinos que compuseram o elenco da CMDPA em 2015. Com isso, era comum que me relatassem fatos relacionados ao trabalho junto à CMDPA. Muitos acreditavam que a coreografia deveria ser dada pronta pelo coreógrafo, poupando tempo de ensaio, destinando mais tempo para o aperfeiçoamento da técnica, ao invés de despendê-lo com jogos de improvisação.

A improvisação é um ponto determinante para Eva Schul e algo com que a maioria do elenco da CMDPA em 2015 não estava habituada a trabalhar. Schul define a improvisação como ponto central em seu trabalho:

> A minha técnica é o trabalho de movimentos fluídos com uso mínimo de esforço, aliada ao conceito de *Gestalt* e à técnica de improvisação de contato, onde os encaixes dos apoios dos corpos possibilitem a eliminação destes esforços desnecessários e na improvisação como base na composição coreográfica. [...] Portanto, para mim o bailarino deve ter um corpo consciente e fluído e experiência em improvisação e composição (SCHUL, 2007 *apud* DANTAS, 2012, p. 12,13).

Se por um lado Schul não encontrava nos corpos de bailarinos de danças mundializadas, como o bailarino de flamenco e a de sapateado, e mesmo nas danças de conhecimentos legitimados [10] (FOSTER, 2009; SAVIGLIANO, 2009) como balé e *jazz*, um corpo apto a transformar o cotidiano em movimentos, ela percebia nas danças urbanas um grande potencial. Os bailarinos de danças urbanas não possuem a postura de corpo extra cotidiano, que requer um treinamento para tornar-se um corpo de postura espetacular. Mas, ao mesmo tempo, eles têm grande habilidade para realizar movimentos virtuosos no chão. Schul identificou, nos bailarinos de danças urbanas, muitas das habilidades as quais aprecia nos bailarinos para quem coreografa habitualmente.

Peggy Schwartz (2000), em sua experiência de mais de vinte anos ensinando técnicas de improvisação para bailarinos, define a improvisação como sendo o trabalho de aprender a sentir e compreender o corpo, desenvolvendo auto-observação em nível de "sentir, perceber e fazer" [11] (SCHWARTZ, 2000, p.2). Para Schwartz, não se trata de fazer sem técnica, mas de reinventar e refazer novamente até alcançar a ideia de movimento a qual se busca desenvolver.

Nos exercícios de improvisação, bailarinos de dança contemporânea e de danças urbanas pareciam muito à vontade em desenvolver as tarefas e inventar novas formas de mover. Em muitos momentos, os demais bailarinos

---

[10] Nos estudos em World Dance da Universidade da Califórnia, Savigliano (2009) propõe a entrada dos conhecimentos das danças internacionais como uma adição ao "campo de conhecimentos bem estabelecidos dança" e define este como sendo "balé, é claro, mas também danças modernas e pós-modernas e acima de todas a coreografia." *"dance knowledges well established in the Dance field"* (SAVIGLIANO, 2009, p. 166) "*Ballet, of course, but also Modern, Postmodern, and above all Choreography* (SAVIGLIANO, 2009, p. 171) (Tradução livre).

[11] "*feeling, perceiving and doing*" (Tradução livre).

apenas copiavam movimentos, sem propor ou criar algo novo. A partir do relato de experiência de Schwartz (2000) e Schul (2015) quanto à improvisação, pode-se distinguir bailarinos quanto a sua atuação durante a composição como ativos ou passivos. Os ativos podem ser definidos como aqueles os quais propõem jogos e padrões de movimento ao grupo, enquanto passivos como aqueles os quais copiam e participam, sem liderar a composição.

Schwartz explica que mesmo a passividade necessita de habilidade, na medida em que requer prontidão de resposta à ideia proposta:

> Liderando e seguindo: Aprendendo a mover continuamente entre a atividade e a passividade também é importante para o grupo de improvisação. Sabendo cinestésicamente quando propor e quando receber sinais de movimento em uma prontidão para ir ao próximo passo, do qual é efetivamente liderar e seguir (SCHWARTZ, 2000, p.44)[12].

No entanto, muitos bailarinos tiveram dificuldade de se engajar nos jogos e de reagir prontamente aos estímulos daqueles em situação de liderança. Schul observava a movimentação dos bailarinos e sinalizava quando momentos interessantes surgiam para que percebessem mais facilmente e, desta forma, pudessem interagir mais prontamente. Ainda assim, percebi que um número reduzido de bailarinos assumia a liderança para propor movimentos e ações.

A coreógrafa explicou que a dificuldade dos bailarinos não se devia unicamente a sua falta de habilidade com a improvisação, mas principalmente à falta de intimidade entre o grupo:

---

[12] "*Leading and Following. Learning to move along the continuum between activity and passivity is important for group improvisation as well. Knowing kinesthetically when to generate and when to receive movement signals a readiness to go to the next step, which is effective leading and following.*" (Tradução livre).

> Bailarinos que trabalham com improvisação trabalham diariamente, muitas horas e às vezes até vão morar juntos para poderem ter uma intimidade suficiente; para poderem perceber antes de a pessoa fazer aquilo que ela vai fazer;... para poder jogar e... como a improvisação é um jogo, tu tens que estar muito atento. Então teus canais energéticos de captação da energia dos outros têm que estar super abertos. Tu tens que conseguir, também, te transformar em uma parede em branco em que qualquer impressão fixa, tu tens que conseguir dominar o teu querer. Tu não podes querer ser comandante o tempo todo e nem comandado o tempo todo, tu tens que aprender a lidar com o momento em que tu propões e o momento em que tu cedes, essa é uma das coisas mais *difíceis* (com ênfase), artisticamente... (SCHUL, 2015a).

A partir desta afirmação, pode-se pensar que o elenco de 2015 dividia-se entre os bailarinos que trabalhavam juntos há um ano e os que haviam ingressado na companhia há pouco como suplentes. Dito isto, percebe-se que não possuíam intimidade para trabalhar com a improvisação em grupo. Ao observar os jogos de improvisação, percebi que além de seguir e liderar, alguns bailarinos, na maior parte do tempo, copiavam padrões de movimentos.

Quando fui aluna dos primeiros cursos de improvisação, senti grande desconforto em utilizar movimentos da técnica da dança do ventre executados de uma maneira não usual. Primeiramente evitei utilizá-los nos jogos de improvisação. Com o tempo compreendi que poderia utilizar a técnica de origem oriental, desde que modificando aspectos como: plano, fluxo, velocidade, mas, principalmente, atribuindo um sentido e ideia aos movimentos. Minha experiência com a hibridação e composição da dança do ventre em perspectiva contemporânea conferiu-me empatia para com os bailarinos de danças mundializadas da CMDPA, ao ponto de lamentar o fato de não conseguirem introduzir movimentos característicos de sua técnica nos jogos de improvisação.



Foto: Coreografia *Água Viva* (Arquivo Centro Municipal de Dança de Porto Alegre).

Considerações Finais

Quando se busca favorecer uma praxis democrática, qual o sentido de engajar bailarinos de técnicas diferentes para colaborarem numa criação coreográfica se eles não utilizariam sua diferença nessa criação? Assim questionamos... Foi preciso um período de distanciamento e reflexão para que pudéssemos vislumbrar as contradições e ambiguidades dessa proposta de uma praxis democrática, aceitando-a ainda como um horizonte utópico. Para isso, buscamos compreender o contexto mais amplo da CMDPA, conforme a

metodologia da nova etnografia propõe[13]. Sendo assim, percebemos a CMDPA como uma companhia inovadora no que se refere a integrar bailarinos e coreógrafos de diferentes formações para seus trabalhos coreográficos. Esta inovação traz consigo desafios de desbravar sua própria estrada: seu modo de fazer. Tendo iniciado suas atividades recentemente, em 2014, ainda está em fase de aprimoramento, autoconhecimento e experimentações. É possível averiguar este percurso de experimentação relembrando seu primeiro espetáculo, *Salão Grená* (2014), em que todos os bailarinos tiveram espaço para utilizar sua técnica livremente, até chegar a *Adágio* (2015), espetáculo no qual os bailarinos foram dirigidos mais efetivamente.

No que se refere à coreógrafa, foi preciso compreender sua própria trajetória. O fato de utilizar-se da técnica do contato improvisação e de influências da capoeira[14] define sua técnica como híbrida e formada de elementos não pertencentes ao campo hegemônico de conhecimentos bem estabelecidos da dança. Trata-se de uma artista reconhecida em seu campo de trabalho, com uma poética bem definida, construída ao longo de seus quase cinquenta anos de carreira, buscando desenvolver um trabalho autoral com um grupo heterogêneo de bailarinos.

Por não hierarquizar as danças como o flamenco, sapateado americano, *jazz* e balé, considerando que todas elas não se adaptavam tão bem em relação a sua proposta coreográfica e por aceitar os possíveis inconvenientes que a integração dessas danças traria para sua coreografia, compreendemos

---

[13] Segundo Saukko, a análise do contexto é um atributo da nova etnografia o qual contribui para que a pesquisa obtenha proximidade e justiça para com a realidade vivida observada (SAUKKO, 2003).

[14] Para saber mais sobre o uso da capoeira na técnica de Eva Schul ver em SANTOS, Kátia Kalinka Alves. *Um olhar sobre três obras.* 2004. Monografia (Especialização). Curso de Pós Graduação em Dança, Faculdade de Educação Física e Ciências do Desporto, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2004.

que Eva Schul lidou com a heterogeneidade do grupo de forma democrática e não hegemônica.

Para Schul, a adequação de um gênero de dança ao seu modo de composição coreográfica está relacionada aos pontos em comum com sua técnica e poética. Assim, o trabalho de composição favorecia postura cotidiana do corpo, habilidades de movimentos aéreos e de chão, trabalho de fluxo de movimento e habilidade de improvisação. Tais elementos eram vislumbrados, majoritariamente, em bailarinos com trajetória em dança contemporânea ou em danças urbanas. No entanto, sua escolha por manter todos os bailarinos da CMDPA para participar da composição final de *Água Viva* demonstra a receptividade de Schul à proposta democrática da companhia.

Garcia Canclini (2011) reflete sobre os limites da hibridação propondo que o conceito "pode sugerir fácil integração e fusão de culturas sem dar suficiente peso às contradições e ao que não se deixa hibridar" (CANCLINI, 2011, p XXV). Segundo Canclini, há casos em que a mistura é incompatível e inconciliável, por isso ele adverte para o fato de que há aspectos importantes a observar em estudos sobre processos de hibridação: "Uma teoria não ingênua da hibridação é inseparável de uma consciência crítica de seus limites, do que não se deixa, ou não quer ou não pode ser hibridado" (CANCLINI, 2011, p. XXVII). Para Schul, o limite e as possibilidades de hibridação foram adequação, ou não, a sua poética. E quanto aos bailarinos? Qual o limite para que se engajassem nos jogos de improvisação adequando sua técnica aos mesmos?

Louppe (2012) observa a possibilidade do bailarino de hoje construir sua própria poética a partir dos conhecimentos herdados das danças modernas:

> As vastas reservas de herança moderna e as riquezas infinitas das práticas, das filosofias corporais e dos diversos ensinamentos incessantemente em mutação permitiram ao bailarino de hoje [...]

> procurar compreender, apurar e aprofundar o seu corpo e, sobretudo, fazer dele um projecto lúcido e singular (LOUPPE, 2012, p. 70).

No entanto, não só as danças modernas ocidentais e seus conhecimentos legitimados podem oferecer ao bailarino a compreensão de seu corpo para que venha a criar sua própria poética. A heterogeneidade da CMDPA sinaliza a possibilidade de que técnicas de danças mundializadas possam formar um bailarino profissionalmente. Como ressalta Louppe (2012), "o grande artista da dança é aquele que optou, de maneira autónoma e consciente, por um certo estado do corpo" (p. 70). Ela nos ensina também que a hibridação na dança só é alcançada por meio da modificação da corporeidade do bailarino. A fim de alcançar essa hibridação:

> [...] não basta articular um gesto emprestado da dança indiana ou da dança barroca, ou combinar uma corporeidade neoclássica com as desestabilizações à *la* Limón (como por exemplo, no trabalho de Forsythe) para que um discurso coreográfico se torne mestiço. Sabemos que este último não se limita à enunciação formal de um "vocabulário" gestual, mas inclui uma filosofia de corpo, um trabalho sobre o tônus corporal, etc. É todo o dispositivo qualitativo do bailarino, tudo o que o constitui em relação com o mundo que deveria, na verdade, ser objeto de mutações e misturas (LOUPPE, 2000, p. 28).

Para os bailarinos de danças mundializadas na CMDPA, a hibridação poderia ser alcançada à medida que a poética de Eva Schul fosse compatível com sua dança e pudesse ser compreendida e assimilada por cada um deles. Quando houve conflito entre as técnicas, foi preciso que os bailarinos escolhessem: ceder ao novo, deixar-se hibridar, incorporando novos elementos a sua técnica, ou abandonar as características exógenas para evitar o conflito.

O bailarino de origem indiana que vive em Londres, Akram Khan, é mundialmente reconhecido por uma poética própria, na qual une o orientalismo do *Kathak* à dança contemporânea. Mitra (2015), em seu estudo sobre o artista, relata o modo inventivo com o qual lidou com a hibridação. Khan

encontrou um sentido contemporâneo para sua técnica oriental, realizando uma reflexão crítica de modo a adaptá-la aos procedimentos cênicos ocidentais. Para isso, anos de estudo foram necessários: sua graduação em dança [15] aliada ao trabalho com importantes artistas permitiu a Khan reconhecer a prática do *Kathak* como potente para a composição coreográfica contemporânea. Mitra (2015) relata o momento em que o bailarino enfrentou o sentimento de inadequação de sua técnica às práticas de dança contemporânea. Segundo testemunho do próprio bailarino, ele percebeu que a rotação externa das coxas, pernas e pés – o famoso *en dehors* do balé – não era algo que a técnica de *Kathak* possibilitava desenvolver. Por isso, ele decidiu fazer da "inflexibilidade sua força" e dedicar sua vida a provar que poderia ser um grande bailarino (MITRA, 2015, p. 44).

O testemunho de Khan esclarece sua busca pessoal pelo desenvolvimento de uma poética própria, os conflitos de hibridação pelos quais passou e as escolhas realizadas para alcançar seu objetivo. Este caminho parece ser um caminho solitário e requer receptividade, por parte do próprio bailarino, em deixar-se hibridar para realizar algo único.

A estreia de *Água Viva* aconteceu em 08 de dezembro de 2015 no teatro *Renascença,* em Porto Alegre. A coreografia foi realmente uma obra autoral: um trabalho com muitas ideias, conceitos e subtexto. Vi este trabalho nascendo e se desenvolvendo até atingir sua maturidade. Tive a impressão, a cada ensaio assistido, que meses haviam se passado. Muitos bailarinos, crianças nos ensaios, foram gigantes no palco. É verdade, porém, que os gigantes no ensaio foram monstros no palco. Schul conduziu firmemente a

[15] (BA) em Performing Arts inicialmente na universidade De Montfort em Leicester (Reino Unido) concluído na universidade NSCD em Leeds (Reino Unido). Recebeu bolsa de estudos para desenvolvimento de pesquisa de linguagem artística no The Performing Arts Research and Training Studios (P.A.R.T.S) na Bélgica (COOLS, 2008).

criação de sua obra, sabendo exatamente o que queria e o que não queria extrair dos bailarinos. Os corpos eram ideias, cenas, movimento e fluxo. Às vezes, os bailarinos se deixavam aparecer por entre as ondas, com seu fluxo próprio, mas sempre de acordo com tudo o que pulsava na mente de Schul. Como disse Akram Khan (2017) durante o Festival *Darbar* em Londres, "quando vejo um bom bailarino, sempre me emociono, não importa o que ele esteja dançando..." (informação verbal)[16].

Referências:

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas:* estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. Ed - São Paulo: Ed. da USP, 2011.

COOLS, Guy. *Body language.* Londres: Saatchi Gallery, 2008.

DANTAS, Mônica. A pesquisa em dança não deve afastar o pesquisador da experiência da dança: reflexões sobre escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em dança. *Revista da Fundarte,* n. 13/14, p. 13-18, 2007.

DANTAS, Monica Fagundes. Desejos de memória: procedimentos de recriação de coreografias de Eva Schul. *Cena.* Porto Alegre, RS. Vol. 2, n. 11, 2012.

DANTAS, Mônica. Eva Schul: uma vida para reinventar a dança moderna e contemporânea. In: SÃO PAULO. SECRETARIA DE CULTURA. *Figuras da dança:* Eva Schul. São Paulo: Governo do Estado de SP, 2013.

DANTAS, Mônica Fagundes. Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, autoetnografia e estudos em dança. *Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas, v.* 2, n. 27, p. 168-183, 2017.

FORTIN, Sylvie. Contribuições Possíveis da Etnografia e da Autoetnografia para a Pesquisa em Prática Artística. *Cena,* n. 7, p.77-88, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961> Acesso em: 11 jun. 2012.

[16] Em entrevista durante a realização do Festival *Darbar* em Londres em 11 de novembro de 2017.

FOSTER, Susan Leigh. *Worlding dance.* Los Angeles: Springer, 2009.

IBARRA, Luka. Entrevista feita por Andréa Soares. *Produção cultural* (Coventry-Skype-15 de Novembro de 2017).

KHAN, Akram. Entrevista feita por Alistair Spalding. *Darbar Festival* (Londres, 9 de novembro de 2017).

LOUPPE, Laurence. Corpos híbridos. *Lições de dança,* v. 2, p. 27-40, 2000.

LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea.* Orfeu Negro, 2012.

MITRA, Royona. *Akram Khan:* dancing new interculturalism. Londres: Springer, 2015.

SAUKKO, Paula. *Doing research in cultural studies:* an introduction to classical and new methodological approaches. Londres: Sage, 2003.

SAVIGLIANO, Marta Helena. "Worlding dance and dancing out there in the world." In*: Worlding dance,* por Susan FOSTER, 163-190. Los Angeles: Palgrave Macmillan, 2009.

SCHUL, Eva. Entrevista concedida à Andréa Soares. *Composição de Água Viva* (Porto Alegre.14 de setembro de 2015a).

SCHUL, Eva. Entrevista concedida à Andréa Soares. *Improvisação (*Porto Alegre. 09 de outubro de 2015b).

SCHUL, Eva. Entrevista concedida à Andréa Soares. *Fluxo de movimento* (Porto Alegre. 15 de março de 2018).

SCHWARTZ, Peggy. Action research: Dance improvisation as dance technique. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance,* v. 71, n. 5, p. 42-46, 2000.

SOARES, Andréa Cristiane Moraes; DANTAS, Mônica Fagundes. Mundialização da dança: um processo Cultural em movimento. *Rascunhos–Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas,* v. 3, n. 2. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/35487> Acesso em: 19 de março de 2018.

TOMAZZONI, Airton. *Documentário Salão Grená:* os bailarinos da Cia. Municipal de Dança e sua primeira apresentação. Especial TV COM. Porto

Alegre, TV COM, 03 jan 2015. Entrevista concedida para produção de documentário. PROGRAMA DE TV. Disponível em: <http://videos.clicrbs.com.br/rs/tvcom/video/especiais/2015/01/documentario-salao-grena-bailarinos-cia-municipal-danca-sue-primeira-apresentacao/109306/> Acesso em: 15 de março de 2016.

TOMAZZONI, Airton. Entrevista concedida à Andréa Soares. *A forma democrática da CMDPA* (Coventry – skype -09 de setembro de 2017).

REVISTA DA FUNDARTE

IDENTIDADE POÉTICA

Josemir Valverde1

Resumo: Este estudo apresenta uma reflexão sobre a formação da identidade poética de um artista e a possível relação que esse desenvolvimento identitário tem com seus posicionamentos filosóficos, referências musicais, experiências culturais vivenciadas, constância nas ideias musicais e nos procedimentos composicionais, assim como com o grau de reincidência em que suas soluções composicionais ocorrem, durante uma trajetória artística. Tais reflexões fazem parte da tese de doutorado "A formação de uma identidade poética através de um ciclo de peças", defendida na UFRGS no início de 2015 (VALVERDE, 2015). Neste trabalho, entende-se por poética aquilo que inspira, cria, produz; aquilo que é inventivo e possui uma intenção expressiva. Refiro-me à identidade poética, a um conjunto de conteúdos e de expressões de um compositor, podendo estar ou não vinculados à sua ideologia ou a suas crenças, as quais reincidem durante sua trajetória, ou em parte dela, a ponto de tornarem sua arte identificável.

Palavras-chave: Identidade poética; Composição musical.

POETIC IDENTITY

Abstract: This study presents a reflection about the formation of the poetic identity of an artist and the possible relation that this identity development has with his philosophical positions, musical references, lived cultural experiences, constancy in musical ideas and compositional procedures, as well as the degree of recurrence in which his compositional solutions occur during an artistic trajectory. These reflections are part of the doctoral thesis "The formation of a poetic identity through a cycle of pieces," defended at UFRGS in early 2015 (VALVERDE, 2015). In this work, poetics is understood as what inspires, creates, produces; that which is inventive and has an expressive intensity. I am referring to the poetic identity, to a set of contents and expressions of a composer, and may or may not be linked to his ideology or his beliefs, which recur during his trajectory, or part of it, to the point of becoming his art identifiable.

Keywords: Poetic identity; Musical composition.

---

1 Doutor e Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduado em Composição e Regência pela Universidade Federal da Bahia (2004). Atuou como professor de história da música no Instituto de Teologia da Faculdade Social da Bahia (2003-2005), professor de violoncelo e regente no Instituto Sonarte – RS (2012-2015). Foi também professor do Instituto Superior de Educação Ivoti (2013-2014), onde ministrou as disciplinas Linguagem e Estruturação Musical III e IV, Educação Musical em Espaços não Escolares, Percussão e Seminário de Aprofundamento I e II. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Composição Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: composição musical e arranjo, instrumentação e orquestração, linguagem e estruturação musical, análise musical e música do século XX, história da música, metodologia cientifica. Atualmente é professor de violoncelo da Fundação Municipal de Artes (FUNDARTE Montenegro-RS)

VALVERDE, Josemir. Identidade Poética. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.53-65, ano 18, nº 35, janeiro/junho.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

Identidade

A questão da identidade ocupa importante espaço, nos debates atuais, em estudos culturais e teorias sociais. Na primeira apreciação, pode-se definir o termo identidade como aquilo que se é: brasileiro, negro, branco, jovem, velho, homem, mulher. Concebida desse modo, trata-se de um atributo independente voltado àquilo que se é, um aspecto autônomo. Nessa perspectiva, a identidade torna-se auto-contida e autossuficiente, tendo como referência uma perspectiva imparcial e imutável. Em contrapartida, uma das questões gira em torno da indagação se essas identidades, que há muito tempo delinearam o mundo social e cultural das sociedades modernas – tais como identidades relativas à raça, classe e nacionalidade – estão em declínio, dando origem a uma nova forma de identificação, configurando o indivíduo moderno como um sujeito globalmente padronizado.

Embora o tema identidade tenha sido debatido, em diversos campos do conhecimento, desde a antiguidade, sua essência constantemente centra-se em ser “uma espécie de metadiscurso sobre experiências históricas de difícil apreensão empírico-histórica” (DIEHL, 2002, p.128). O processo de construção da identidade tem, pois, sua raiz na memória social. Esse processo é fundamentado nas trocas entre o indivíduo e a sociedade, em que o indivíduo “partilha seus saberes e incorpora elementos de sua comunidade” (LIMA, 2009, p. 38), ocorrendo então o processo de construção identitária.

O antropólogo Kabengele Munanga afirma que a identidade é uma realidade presente e constante em todas as sociedades humanas, onde:

> [...] qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos

> externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc (MUNANGA, 1994, 177-178).

Em consonância com Munanga, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos afirma que a construção de uma identidade pode facilmente permear o conteúdo que assinala a preeminência de uma situação sobre outra, seja de um povo sobre outro, de um indivíduo sobre outro, de um gênero sexual sobre outro, de um estilo musical sobre outro.

> Quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação. Os artistas europeus raramente tiveram de perguntar pela sua identidade, mas os artistas africanos e latino-americanos, trabalhando na Europa vindos de países que, para a Europa, não eram mais que fornecedores de matérias primas, foram forçados a suscitar a questão da identidade. A questão da identidade é assim semi-fictícia e semi-necessária. Para quem a formula, apresenta-se sempre como uma ficção necessária. Se a resposta é obtida, o seu êxito mede-se pela intensidade da consciência de que a questão fora, desde o início, uma necessidade fictícia. É, pois, crucial conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com que resultados (SANTOS, 1993, p. 31-32).

Santos, em reflexão e observação sobre algumas variantes intrínsecas ao assunto, afirma que identidades culturais são um processo em andamento, não algo estático, e diz que se pode adquirir diversas identidades ao longo da vida:

> Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso (SANTOS, 1993, p. 31).

O processo da construção identitária mostra-se complexo, uma vez que o sujeito está sob as mais diversas influências das relações sociais. A construção de uma identidade sonora caminha no mesmo sentido. Esse fato ocorre, mais acentuadamente, nos dias de hoje, quando vivemos em um ambiente histórico de descontextualização das identidades e de universalização das práticas, propício às revisões, à pluralidade, à multiplicidade. Aqui há um paradigma epistemológico das tendências ao universal versus os processos de recontextualização e de particularização das identidades, assunto que será abordado em mais detalhes no decorrer desse texto.

Referências musicais, posicionamentos filosóficos e o entorno sonoro vivenciados

Diante do objeto 'identidade', percebe-se, perante o universo da composição musical, a direta ligação deste tópico com as escolhas poéticas de um artista e o nível de constância dessas escolhas, durante sua trajetória profissional, moldando, ao longo do tempo, aquilo que o torna identificável.

O compositor, em sua trajetória, vai definindo gradualmente seus interesses e se capacitando na arte de expressá-los o mais próximo possível de como gostaria. Ao mesmo tempo, na mesma proporção em que os interesses podem surgir e serem amadurecidos e incorporados no processo artístico, podem igualmente serem deixados de lado. Embora possa acontecer a mutação dos interesses estéticos, existem traços mais profundos que marcam significativamente os trabalhos de um compositor. As escolhas e as rejeições moldam a identidade poética do compositor. Em princípio, é possível levantar a hipótese que a identidade de um compositor torna-se aparente na mesma proporção da honestidade com que o compositor se posta diante de suas referências – de seus posicionamentos intelectuais/filosóficos e de suas experiências culturais vividas.

O compositor Marlos Nobre, ao ser perguntado sobre quais os compositores que o influenciaram (ou ainda influenciam) e onde essas influências se observam, explicou:

> Nenhum compositor cria a partir do nada. Tudo é resultado de influências, de escuta de obras, de relacionamentos pessoais com grandes compositores. Quando um jovem compositor faz sua escolha desta influência, ele já está traçando sua própria personalidade. É uma réplica daquele famoso ditado: 'Dize-me com quem andas e te direi quem és'. No meu caso, as grandes influências de minha juventude foram, além dos clássicos, Bartók, Prokofiev, Ravel, Debussy e depois Lutoslawski e Ginastera. Ao lado deles, não digo influência, mas estudei muito todo Schoenberg, Alban Berg e Webern. [...] Creio que a essa altura dos acontecimentos, já posso dizer que meu estilo é 'Marlos Nobre'. Digo-o sem pretensão alguma. Minha obra musical mantém certos parâmetros que já são identificáveis: a procura constante do novo, sem, entretanto, me fixar em nenhuma escola ou escolinha de composição; uma liberdade total de escolha; o que me faz escrever tanto em estilo bastante moderno como romântico [...]; as influências da música absorvida em Recife em minha infância, como os maracatus, frevo, caboclinho do carnaval de Recife, eterna referência em minha obra; a total recusa minha de me afiliar a uma estética específica, pois detesto classificações (Marlos Nobre In: TRAGTENBERG, 2012, p. 45 e 46).

As declarações de Marlos Nobre fortalecem nosso entendimento da importância das referências musicais e culturais no desenvolvimento de uma identidade poética. Ou seja, Nobre considera que suas obras possuem sonoridades recorrentes e expressão a ponto de o tornarem identificável perante outros compositores. Ele incluiu, posteriormente, na descrição dessas sonoridades, posicionamentos filosóficos, intelectuais e o entorno sonoro de sua cidade natal, Recife, dando a entender que, em sua juventude, personagens da literatura musical motivavam suas escolhas como compositor.

No que concerne à discussão entre a personalidade humana e sua expressão artística, Luigi Pareyson vislumbra o pensamento de Crose (2001) e contrapõe as considerações apresentadas logo acima:

> A personalidade artística e a personalidade humana de um autor são, diz ele [Crose], nitidamente distintas: a primeira coincide com a sua obra, e é a única que interessa no caso de um artista, porque representa verdadeiramente o seu valor e o seu significado, enquanto que a segunda é uma realidade puramente biográfica, uma instável sucessão de atos e paixões que, contendo os sentimentos vividos mas não o mundo fantástico de um autor, os "frêmitos e os tremores dos seus nervos" mas que as imagens por ele contempladas, não é de utilidade alguma para esclarecer e fazer compreender a obra (PAREYSON, 2001, p. 91)

Pareyson, ao mesmo tempo, pondera, citando Goethe: "suas poesias são senão os elementos de uma grande confissão". Pareyson assim reconhece que "muitos fatos da vida de um artista constituem uma contribuição direta e insubstituível para a compreensão de sua arte" (PAREYSON, 2001, p. 90). Pode-se, portanto, interpretar que não há distância entre a personalidade humana e as suas expressões artísticas, mas o contrário, as experiências vivenciadas por um indivíduo, que ajudam a construir sua personalidade, possuem relevante importância na definição de sua identidade poética contribuindo para moldar o conteúdo expressivo utilizado ao longo de sua carreira.

Consistência do discurso musical

Outro fator relevante para o desenvolvimento de uma identidade poética é a consistência do discurso durante sua trajetória artística. A consistência musical atua como coerência na exposição das ideias, regularidade, constância e perseverança dos pensamentos que conduzem o processo composicional, a trajetória do compositor. Ou seja, a hipótese é: a consistência reforça a identidade.

No campo da consistência, encontram-se ferramentas como repetição, recorrência, reincidência. Estas ferramentas moldam a identidade do músico, assim como são capazes de modelar tendências composicionais, gêneros e

estilos. Entretanto, ao não abandonar a repetição de um determinado processo composicional ou de materiais previamente utilizados e não se arriscar em novos horizontes, corre-se o risco de tornar demasiadamente previsível, embora nem sempre essa previsibilidade seja a intenção do compositor.

Sob este enfoque, surgem algumas questões: qual a medida da dicotomia entre "insistir" e "abandonar" a repetição local ou de um procedimento composicional durante uma trajetória profissional? Ou seja, a repetição de ideias e de fragmentos musicais, seja na mesma composição ou em diferentes trabalhos composicionais, ou a repetição de um mesmo método composicional antes utilizado. Qual a relação que a reincidência de procedimentos e a replicação de uma padronização têm com a formação de uma identidade poética?

Repetições de padrões, dentro de um conjunto de restrições, são características que moldam um estilo, como aponta Meyer:

> O estilo é uma replicação de padrões, seja no comportamento humano ou nos artefatos produzidos pelo comportamento humano, que resulta de uma série de escolhas feitas dentro de um conjunto de restrições. O estilo de falar ou escrever de um indivíduo, por exemplo, é resultado, em grande parte, da escolha lexical, gramatical e sintática feita dentro dos limites da língua e dialeto que ele aprendeu a usar, mas que ele mesmo não cria. E assim é na música, pintura e outras artes. Em termos mais gerais, poucas das restrições que limitam a escolha são inventadas ou desenvolvidas por aqueles que as empregam. Ao contrário, elas são aprendidas e adotadas como parte das circunstâncias históricas / culturais dos indivíduos ou grupos. Uma vez que as restrições permitem uma variedade de percepções, os padrões não precisam ser semelhantes em todos os aspectos, a fim de serem repetições compartilhadas, mas apenas naqueles aspectos que definem as relações-padrão em questão (MEYER, 1989, p. 3)2

[2] No original, em inglês: "Style is a replication of patterning, whether in human behavior or in the artifacts produced by human behavior, that results from a series of choices made within some set of constraints. An individual's style of speaking or writing, for instance, result in large part from lexical, grammatical, and syntactic choice made within the constraints of the language and dialect he has learned to use but does not himself create. And so it is in music, painting, and the other arts. More generally, few of the constraints that limit choice are newly invented or devised by those who employ them. Rather they are learned and adopted as part of the historical/cultural circumstances of individuals or groups. Since constraints allow for a variety of realizations,

A ideia de consistência surge aqui como uma possível ferramenta para o desenvolvimento de uma identidade poética, através de trabalhos que tenham, como eixo central, a reincidência, quer local, quer de procedimentos composicionais, para valorizar as ideias musicais que foram utilizadas previamente. Repensa-se, desse modo, o hábito do excessivo abandono e da 'invenção' de 'novos' procedimentos e sistemas composicionais e desafia-se a criatividade de outra maneira: pelo limite dos materiais musicais. Conforme sublinha o compositor Antônio Borges-Cunha:

> […] pela primeira vez na história, temos à nossa disposição, através da tecnologia, todos os sons possíveis, bem como o acesso a diversas culturas e sistemas musicais. Entretanto, um dos dilemas do compositor de hoje é a definição de seu framework, a definição dos limites para o seu trabalho, envolvendo duas questões principais: o que fazer, e como fazer. A limitação é, sem dúvida, uma resistência necessária, um estímulo e uma necessidade para a criação (CUNHA, 1999, p. 4)

Identidade na diversidade

Diante da multiplicidade de expressões do contexto em que se vive, a reflexão sobre a identidade poética, no universo da composição musical, adquire atualidade e importância. Conquanto a multiplicidade de possibilidades possa ser objeto de apreciação e ferramenta para a criação musical, paradoxalmente, é necessário grande esforço para manter vivas as características identitárias, a expressividade como indivíduo. O compositor encontra-se mergulhado em um

---

patterns need not be alike in all respects in order to be shared replications, but only in those respects that define the pattern-relationships in question." (MEYER, 1989 p. 3)

universo de procedimentos e de materiais sonoros, o que pode intimidar ainda mais a iniciativa do desenvolvimento poético. Como salienta Jamary Oliveira:

> O compositor vive com impasses. Um deles é o de seguir o seu próprio caminho, apesar das dúvidas, ou se 'ambientar'. Poderia dizer que o caminho certo é entre os dois extremos. Duvido também deste terceiro caminho. Então? (OLIVEIRA, 1992, p. 7 e 8).

Diante desse dilema, algumas questões são pertinentes: a identidade surge através da criação de uma sistemática composicional particular ou a criação da identidade não está diretamente relacionada com a criação de um novo sistema? Por que, embora alguns compositores tenham referências muito claras, ainda assim é inquestionável a existência de uma identidade poética original? Toma-se como exemplo as obras de Alfred Schnittke (1934 - 1998). Devido a seu interesse na construção de um estilo único, que englobasse realidades musicais diversas, a junção de diversos estilos na mesma composição – seja a colagem de citações de testemunhos musicais de diferentes épocas, seja a utilização de características sonoras particulares de determinada época ou gênero musical – foi o artifício composicional utilizado por Schnittke na elaboração de algumas de suas composições. Do excerto a seguir, percebe-se que tais procedimentos estão subordinados aos ideais sonoros de Schnittke:

> Eu sonho com um estilo unificado, no qual fragmentos de música séria e fragmentos de música de entretenimento não seriam apenas espalhados de forma frívola, mas seriam os elementos de uma realidade musical distinta: elementos que são reais na maneira em que eles são expressos, mas que podem ser usados para manipular – sejam eles jazz, pop, rock, ou música serial (uma vez que mesmo a música de vanguarda se tornou uma mercadoria). Um artista tem apenas uma maneira possível de evitar a manipulação: ele deve usar seus próprios esforços individuais para superar os materiais que são tabus, materiais utilizados para a manipulação externa. Desta forma, ele terá o direito de fazer uma reflexão individual da situação musical,

> livre de preconceitos sectários [...] (Alfred Schnittke IN IVASHKIN, 2002, p.45)3

A utilização da multiplicidade como processo criativo pode vir a ser, ela própria, a expressão identitária, sendo esta uma opção processual consistente e insistente por parte do compositor, como expressou Schnittke no excerto anteriormente reproduzido.

Em uma primeira observação, pode parecer que se está diante do paradoxo entre individualidade (a construção de uma identidade) e multiplicidade no processo composicional, pois o termo multiplicidade, em seu significado, tende à coletividade e a distanciar-se do termo identidade – uma expressão do indivíduo. Entretanto, é possível perceber a individualidade e a multiplicidade como engenharias de único sistema. A multiplicidade é alimentada pela individualidade do processo composicional, ou seja, a busca pela individualidade, através da manipulação e da criação dos sistemas composicionais, contribui para a multiplicidade sonora. Na busca por expressar uma identidade, cada compositor acaba criando seu próprio sistema individual. A multiplicidade coleta não apenas as diversas individualidades, mas também os materiais de gêneros diversos, tanto do presente como do passado, e os mescla no mesmo trabalho musical, preservando as características principais que os tornam individualmente reconhecíveis.

---

[3] No original, em inglês: “I have this dream of a unified style where fragments of serious music and fragments of music for entertainment would not just be scattered about in a frivolous way, but would be the elements of a diverse musical reality: elements that are real in the way they are expressed, but that can be used to manipulate—be they jazz, pop, rock, or serial music (since even avant-garde music has become a commodity). An artist has only one possible way of avoiding manipulation—he must use his own individual efforts to rise above materials that are taboo, materials used for external manipulation. In this way he will gain the right to give an individual reflection of the musical situation that is free of sectarian prejudice” […]. (Alfred Schnittke IN IVASHKIN, 2002, p. 45).

Considerações finais

Neste artigo, procurou-se traçar conexões entre a formação de uma identidade poética com as referências musicais, os posicionamentos filosóficos, as experiências culturais vividas e a constância em que esses fatores reincidem na trajetória artística de um compositor, a ponto de tornarem sua arte identificável. Feitas algumas indagações, foram apresentadas algumas hipóteses, contudo, sem a necessidade de esgotar o assunto e arbitrar uma solução.

Como apontado no corpo deste trabalho, os posicionamentos filosóficos/intelectuais e as experiências culturais vividas se mostram essenciais para a definição da personalidade artística. Considero as crenças e filosofia de vida, em alguns casos, mais relevantes para a definição da identidade poética de um compositor. Pois a simples e isolada utilização de referências musicais, como motivação composicional, pode facilmente conduzir o músico à imitação, ao modismo, ocultando sua personalidade diante daquelas que admira. O compositor que, consciente ou inconscientemente, no ato composicional, utiliza o filtro de suas crenças e posicionamentos filosóficos, tem maiores chances de expressar a sua personalidade, a sua voz.

A delimitação e a consistência também se mostraram importantes para marcar a identidade poética. É possível notar uma identidade nos trabalhos de compositores que durante sua trajetória transitaram por diversas tendências composicionais. Em compositores como Stravinsky (1882 – 1971), por exemplo, que embora possa ter transitado por diferentes tendências, é possível reconhecer traços, elementos sonoros que registram a sua personalidade. Esses elementos são os traços pessoais que marcam a obra artística como um todo, que, mesmo em diferentes fases criativas, alguns aspectos permanecem consistentes, determinando sua poética. A hipótese levantada ao longo do texto é que durante o período em que estes compositores estão envoltos por

determinada poética composicional, há reincidências e delimitação nos materiais musicais e força expressiva dos ideais que circundam aquela fase específica. Ou seja, a reincidência, potencializada pelos ideais artísticos do compositor em uma determinada fase da qual ele passa, é um dos fatores que gera a consistência composicional, dando forma à identidade poética daquela fase em que ele está imerso.

Podemos concluir, com isso, que há uma dicotomia na busca de uma identidade através da busca de novos materiais, sistemas, sons. Entretanto o "novo", uma identidade, pode perfeitamente ser expresso utilizando materiais "velhos", ou seja, a identidade estaria na expressão e não no material ou procedimento utilizado para compor. Em outras palavras, o sistema utilizado não determina a priori a identidade do compositor. O fator identidade poética estaria em um nível muito mais complexo e subjetivo, estaria mais ligado à reincidência e ao conteúdo expressivo motivado pelas crenças dos compositores, que à "invenção" de uma "fórmula" composicional, por exemplo.

Referências:

CUNHA, Antônio Carlos Borges. O Ensino da Composição Musical na Era do Ecletismo. *XII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* (ANPPOM), Salvador 1999.

DIEHL, Astor Antônio. *Cultura Historiográfica:* memória, identidade e representação. Bauru: EDUSC, 2002.

IVASHKIN, Alixander. *A Schnittke Reader*. Bloomington: Indiana University Press. 2002.

LIMA, Celly de Brito. Identidades afrodescendentes: acesso a democratização da informação na cibercultura. 2009. 115 f. *Dissertação* (mestrado em Ciências da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MEYER, Leonard B. *Style and music:* Theory, history, and ideology. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

VALVERDE, Josemir. Identidade Poética. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.53-65, ano 18, nº 35, janeiro/junho.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil: In: SPINK, Mary Jane Paris (org.) *A cidadania em construção:* uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

OLIVEIRA, Jamary. *A respeito do compor:* questões e desafios. Salvador: ART: revista da escola de música da UFBA, n° 19, PP. 59 – 63. 1992.

PAREYSON, Luigi. *Os Problemas da Estética*. Tradução: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. Tempo Social; *Rev. Sociol*. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

TRAGTENBERG, Lívio (org.). *O ofício do compositor de hoje*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

VALVERDE, Josemir. A formação de uma identidade poética através de um ciclo de peças. *Tese* (Doutorado em música) – Faculdade de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

REVISTA DA FUNDARTE

PRÁTICAS POLÍTICAS PARA ALÉM DA CENA CONTEMPORÂNEA EM TEMPOS DIFÍCEIS

Juliana Wolkmer[1]

Resumo: O artigo discorre sobre a resistência política e artística em tempos difíceis, nos quais a democracia é ameaçada e os artistas desvalorizados, tema bastante discutido durante o seminário *Práticas Políticas da Cena Contemporânea,* que ocorreu em Porto Alegre no ano de 2016, dentro da programação do 11° Palco Giratório - SESC/Porto Alegre, com apoio do PPGAC (Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas) - UFRGS. O texto tem por base um comparativo histórico, inspirado pelo local no qual ocorreu o seminário: o Teatro de Arena. Marcado por uma trajetória de luta, o pequeno teatro da capital gaúcha nos faz lembrar que a situação política atual possui muitas semelhanças com fatos ocorridos durante o período da ditadura civil-militar brasileira. Informações extraídas do *Teatro em Revista*, publicação organizada pelo Teatro de Arena em 1968, servem de base para o comparativo.

Palavras-chave: Artes Cênicas; Política; História; Teatro de Arena.

POLITICAL PRACTICES BEYOND THE CONTEMPORARY SCENE IN DIFFICULT TIMES

Abstract: The article discusses political and artistic resistance in difficult times in which democracy is threatened and artists are undervalued, a theme discussed during the *Practical Political Practices of Contemporary Scene*, which took place in Porto Alegre in 2016, of the Eleventh Stage - SESC / Porto Alegre, with the support of PPGAC (Graduate Program in Performing Arts) - UFRGS. The text is based on a historical comparison inspired by the place where the Seminar took place: the Arena Theater. Marked by a trajectory of struggle, the small theater of the capital of Rio Grande do Sul reminds us that the current political situation bears many similarities with events already occurred during the period of the Brazilian civil-military dictatorship. Information extracted from the Theater in Magazine, publication organized by the Arena Theater in 1968, serve as the basis for the comparative.

Keywords: Performing Arts; Policy; History, Arena Theater.

O seminário *Práticas Políticas da Cena Contemporânea*, evento inserido na programação do 11° Palco Giratório – SESC/Porto Alegre, com apoio PPGAC (Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas) – UFRGS, foi mediado pela professora, pesquisadora e diretora de teatro Patrícia Fagundes e reuniu diversos artistas da cidade - principalmente do teatro e da dança, estudantes de graduação/ pós-graduação e convidados de vários locais do

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UFRGS. Mestra em Artes Cênicas (PPGAC UFRGS 2017) e Especialista em Pedagogia da Arte (UFRGS 2011), possui graduações em Teatro - Bacharelado em Interpretação Teatral (UFRGS 2015), Teatro - Licenciatura (UFRGS 2016) e História - Licenciatura (UFRGS 2007). Trabalha como atriz, professora e pesquisadora. Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: História da Educação, História do Teatro, Ensino de Teatro e História Oral.

país, a fim de debater questões como gênero, negritude, fronteiras, trânsitos e cruzamentos da arte, entre outros assuntos.

O local no qual o seminário desenvolveu-se não poderia ser mais apropriado: o Teatro de Arena de Porto Alegre[2], um lugar cheio de memórias e marcado por uma história de resistência.

Discutir questões artísticas e políticas no ano de 2016 dentro do Teatro de Arena foi emblemático, por tratar-se de um momento da História no qual a democracia foi aniquilada com o afastamento da presidenta eleita no ano de 2014 pela maioria da população - Dilma Rousseff, através de um processo ilegítimo de impeachment, visto que não houve a comprovação de nenhum crime ou infração penal cometidos pela ex-presidenta.

A cada debate do seminário, não pude deixar de pensar sobre o histórico do espaço que abrigou o evento. O ambiente pequeno e acolhedor do Teatro de Arena, os cartazes antigos nas paredes do *hall* de entrada do teatro e os bancos vermelhos destinados ao público sinalizam o tempo todo ser um território de memória, história, paixão e luta.

Fundado em dezessete de outubro de 1967 pelos integrantes do Grupo de Teatro Independente (GTI) [3], o Teatro de Arena surgiu com o objetivo de profissionalizar o teatro gaúcho e inseri-lo em questões políticas. Desse modo, um dos motivos para a fundação do Teatro de Arena era a compreensão de que a arte não deveria retratar apenas a si mesma, mas representar o que estava ao seu redor, principalmente no âmbito político e social.

O Teatro de Arena nasceu com a vocação de um teatro político, mas o que significava inserir o teatro numa função política? Para respondermos essa questão, devemos ter em mente o que era ser artista de teatro no final da década de 1960, o preconceito da profissão, a sua não-regulamentação e a série de dificuldades que ela trazia. Além disso, o próprio teatro era visto por uma parcela da população como um local que pregava a degradação social, por meio de atos obscenos que deveriam ser totalmente rejeitados pelos

[2] O Teatro de Arena localiza-se nos Altos do Viaduto Otávio Rocha, na Avenida Borges de Medeiros, 835/ Centro Histórico de Porto Alegre.
[3] Alba Rosa, Araci Esteves, Hamilton Braga e Câncio Vargas formavam o GTI, liderados por Jairo de Andrade.

"homens de bem". Em outras palavras, a sociedade conservadora da época considerava: [...] *classe teatral só tem intelectualóides, pés sujos, desvairados e vagabundos, que entendem de tudo, menos de teatro* (PACHECO, 1980, p.81). Portanto, os teatreiros deveriam ser controlados de perto para não se deixar agredir a moral e os bons costumes da sociedade brasileira.

E hoje, como o teatro pode ter função política mediante o grande retrocesso que sofremos? A situação calamitosa na qual nos encontramos com os governantes piora quando boa parte da sociedade brasileira mostra a sua cara e torna públicos os discursos de ódio, nos quais podemos incluir o discurso sobre a "vagabundagem" dos artistas.

Com todos os últimos acontecimentos, é inevitável deixar de pensar no que aconteceu no ano de 1964, quando, na pretensa luta contra o comunismo e em nome da segurança nacional, o regime de ditadura civil-militar foi instaurado, abalando a soberania do país e a liberdade de expressão e escolha dos cidadãos. Mais de meio século depois, a história volta a repetir-se, de forma diferente, pois os tempos são outros, mas com muitos aspectos em comum.

A reação ao autoritarismo instituído em 1964 surgiu forte no ano de 1968, pois, como os principais órgãos representativos estavam sob intervenção militar, os estudantes tornaram-se a vanguarda da oposição ao lado de artistas e intelectuais. Em 2016, a reação ao golpe que derrubou Dilma Rousseff vem dos mesmos sujeitos sociais: artistas e intelectuais debatem a situação do país, manifestações contra o golpe fervilham nas ruas e o movimento de ocupação das escolas públicas e universidades pelos estudantes[4] ganha força e visibilidade.

O Teatro de Arena de Porto Alegre foi o local mais conectado, durante a ditadura civil-militar, com a maioria dos teatreiros locais e do resto do país (principalmente com os artistas do Teatro de Arena de São Paulo, coordenado

[4] O número de escolas e universidades ocupadas pelo país passou de mil, em um movimento que ficou conhecido como "Primavera Estudantil**".** A mobilização girou em torno da defesa de uma educação pública, de qualidade e para todos. As principais pautas dos estudantes eram a revogação da Medida Provisória (MP) 746, que impunha uma reforma do ensino médio sem debate com a sociedade, o repúdio total à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, que tramitava no Senado como PEC 55, e a rejeição ao PLS 193/16, que propunha o "Programa Escola Sem Partido", considerado uma "Lei da Mordaça".

por Augusto Boal[5]) e, por decorrência, o mais ativo politicamente. A resistência parece ser uma vocação histórica do Teatro de Arena de Porto Alegre, resistência que foi renovada a partir da jornada de reflexões, conversas, debates, ações artísticas e provocações que ocorreram no seminário *Práticas Políticas da Cena Contemporânea*, evento que fortaleceu a conexão dos artistas com tudo que ocorria na cidade e no país.

Em 2016, os artistas das Artes Cênicas de Porto Alegre voltaram a organizar-se de modo mais coletivo enquanto classe, a fim de combater a diminuição de políticas públicas de apoio à cultura e evitar a eliminação do próprio Ministério da Cultura (MinC). Os estudantes de teatro do Departamento de Arte Dramática (DAD) da UFRGS, apoiados por professores, também organizaram um forte movimento de oposição ao golpe e às medidas arbitrárias que com ele vieram à tona, destacando-se pelas ações performáticas e pedagógicas realizadas na cidade.

O passado pode, e deve, nos inspirar a pensar, refletir, criticar e transformar as nossas ações no presente, por isso retomar um pouco da história de resistência do Teatro de Arena nos auxilia a pensar sobre como se dá o processo de inserção das questões políticas na arte e como a arte pode tornar-se instrumento de poder.

No ano de 1968, o Teatro de Arena editou e publicou uma revista intitulada *Teatro em Revista*, nome com duplo sentido que fazia jus à situação do teatro no referido período. A revista teve quatro edições e é um material muito rico em informações sobre o teatro que era feito em Porto Alegre durante os primeiros anos da ditadura civil-militar, mas o mais assustador é ler as antigas reportagens e perceber o quão parecem atuais.

Investigar as formas pelas quais o teatro desafiou a ditadura civil-militar e o posicionamento do Estado perante as manifestações artísticas teatrais pode nos nutrir de entendimento e coragem, por isso disserto brevemente sobre algumas das informações extraídas da análise histórica do *Teatro em Revista*, a fim de observar o quanto revivemos problemas do passado.

---

[5] Augusto Boal (1931-2009), diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro, uma das grandes referências do teatro contemporâneo internacional. Fundador do Teatro do Oprimido, que une o teatro e ação social.

Separar o teatro da política é um erro e uma atitude política também, o desejo da classe dominante em eternizar a si e ao seu poder orienta a criação de padrões, códigos e valores. A apropriação da produção artística pela burguesia é voluntária e intencional. O teatro, como arte que é, pode tornar-se instrumento de dominação ou libertação, conforme as formas teatrais correspondentes.

Em um dos dias do seminário *Práticas Políticas da Cena Contemporânea*, a professora do PPGAC, Mirna Spritzer, cantou um poema do dramaturgo e encenador alemão Bertolt Brecht (1898-1956) e nos lembrou do quanto ele é atual, embora a sua obra seja fruto da primeira metade do século XX. Brecht acreditava na concepção libertadora da arte:

> Nosso teatro precisa estimular a avidez da inteligência e instruir o povo no prazer de mudar a realidade. Nossas plateias precisam não apenas saber que Prometeu foi libertado, mas também precisam familiarizar-se com o prazer de libertá-lo. Nosso público precisa aprender a sentir no teatro toda a satisfação e a alegria experimentadas pelo inventor e pelo descobridor, todo o triunfo vivido pelo libertador (BRECHT, 1967, p. 46).

Segundo Brecht, numa sociedade dividida pela luta de classes, o efeito "imediato" da obra de arte requerida pela estética da classe dominante é o efeito de suprimir as diferenças sociais existentes na plateia, criando, assim, enquanto a peça vai sendo encenada, uma coletividade universalmente humana e não dividida em classes.

A função do drama "não-aristotélico", que Brecht preconizou, é dividir a plateia, removendo o conflito entre sentimento e razão, tão incentivado pelo mundo capitalista. Brecht era uma referência para o Teatro de Arena dos anos 60, assim como para todos os artistas de esquerda que procuravam, através da arte, mostrar a realidade social no seu mecanismo de aprisionamento, apoderando-se da plateia não pela identificação passiva, mas através de um apelo à razão, que exigia ação e decisão.

O engajamento dos artistas do Teatro de Arena de Porto Alegre não era limitado à encenação de peças de conteúdo político; também eram promovidos cursos, debates e manifestos. Em setembro de 1968, os jovens artistas do Teatro de Arena editam o primeiro número do *Teatro em Revista*. Jairo de Andrade, que encabeçava o projeto, possuía uma gráfica e ousou fazer tiragens em "off-set" de três a vinte mil exemplares, que eram vendidos na bilheteria do teatro.

No editorial do primeiro fascículo, o grupo do Teatro de Arena já deixava claro a que veio: *Nossa revista é despretenciosa, mas procurará refletir o momento em que vivemos, assumindo posições nas horas exatas e noticiando com imparcialidade o desenvolvimento da cultura teatral.*[6]

Os exemplares da referida revista trazem uma visão interessante sobre o teatro em Porto Alegre e um conteúdo que, na época, certamente era considerado subversivo, como podemos constatar pelos títulos de algumas matérias: "A arte de esquerda", "O dito pelo não dito", "Reportagens de um mau tempo", que poderiam ser muito bem reaproveitados nos dias atuais, visto que as ideias, aspirações, necessidades e esperanças daquela situação histórica particular assemelham-se muito com a atual.

Em momento de forte engajamento e sectarismo, a palavra e o discurso têm peso decisivo, a palavra é uma instituição de poder, e no período da ditadura civil- militar esse poder estava restrito a poucos. O teatro político buscava socializar a palavra, pois apoderar-se dela significava apropriar-se de parte importante da realidade e submetê-la à nova ordem. O seminário *Práticas Políticas da Cena Contemporânea* proporcionou a troca de ideias e anseios, assim como incentivou o exercício dos discursos, que urgentemente precisam estar organizados pela classe artística para combater a onda reacionária que a ameaça.

Augusto Boal, em matéria do "Teatro em Revista", defendia a não divisão da esquerda e a importância de discussões dentro da esquerda sobre suas próprias divergências, para assim construir um movimento organizado que pudesse destruir as manifestações direitistas. A necessidade de levar o

[6] Teatro em Revista N°1, Porto Alegre: Gráfica J. Andrade & Cia Ltda. Setembro de 1968, p. 1.

teatro ao povo é declarada urgente; Boal cita como exemplo positivo o trabalho dos antigos Centros Populares de Cultura[7], que realizavam espetáculos, conferências, cursos, corais, alfabetização, cinema e outras atividades nas periferias das cidades, e chama os artistas à retomada desse tipo de trabalho, que fora excluído dos planos dos governos militares, por ser bom demais para a tomada de consciência dos indivíduos sobre a realidade social.

Infelizmente, hoje a esquerda continua desunida e assim deixa brechas para o crescimento das forças reacionárias que exterminam cada vez mais com os programas assistenciais e projetos de incentivo à educação e cultura, tema debatido de forma preocupada em diversos momentos do seminário *Práticas Políticas da Cena Contemporânea*. Por outro lado, o momento difícil torna possível a união dos artistas, outrora desassociados, em prol de uma causa comum. A ocupação do Ministério da Cultura (MinC) em Porto Alegre pelos artistas[8] e a mobilização dos estudantes de teatro do DAD para apoiar as manifestações contra o golpe e atuar dentro das escolas públicas ocupadas pelos secundaristas são exemplos dessa união, que nasce a partir de problemas que assolam a todos.

A afronta e a censura

> Pior do que a guerra do Vietnã, pior que a fome em Biafra, pior que a invasão na Tchecoslováquia, pior que as sucessivas deposições de governos constitucionais na América Latina, pior que a ameaça de um conflito nuclear iminente, pior que a ocupação da Amazônia, pior que o índice de 90% de analfabetos que apresentam certas regiões do Brasil (que é apenas parte de um todo) é a ameaça às mais arraigadas tradições cristãs da família brasileira que está partindo dos nossos palcos.[9]

[7] Foram criados em 1962 por um grupo de intelectuais ligado à União Nacional de Estudantes (UNE) e tinham como propósito a realização de uma "arte revolucionária".Os Centros Populares de Cultura foram extintos em abril de 1964, logo após o golpe.

[8] A sede do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) de Porto Alegre, localizada na Avenida Independência, número 867, foi ocupada por dezenas de pessoas em maio de 2016. Os manifestantes protestavam contra a extinção do Ministério da Cultura, uma das primeiras medidas do governo interino de Michel Temer.

[9] Teatro em Revista N°2, Porto Alegre: Gráfica J. Andrade & Cia Ltda. Outubro de 1968, p. 7.

É com esse texto que inicia a reportagem “Quem será a próxima vítima?”, do segundo fascículo do *Teatro em Revista*, que versa sobre a visão que a extrema direita tinha do teatro - um núcleo de subversão ameaçador da ordem e da tradição - e suas táticas em defesa da manutenção dessa ordem, como bombas em salas de espetáculos, espancamentos e raptos de atores.

A censura foi a forma mais visível de pressão exercida pelo Estado contra o teatro político, que o afrontava desvendando a realidade do país através de encenações que mostravam as contradições políticas e sociais existentes.

São citados na reportagem “Quem será a próxima vítima?” acontecimentos ocorridos durante as apresentações, em Porto Alegre, do controvertido espetáculo *Roda Viva* [10] e o esquema policial contínuo montado para as apresentações no Teatro Leopoldina de *Navalha na Carne*, peça do escritor, diretor e jornalista brasileiro Plínio Marcos (1935-1999), que teve o texto censurado pela ditadura civil-militar e só pôde ser encenado 13 anos depois.

A matéria intitulada “Terrorismo, fanatismo e perseguição”, do segundo fascículo do *Teatro em Revista*, mostra um quadro crítico da situação do teatro no Brasil e a desesperança de seus atuadores. É mencionada uma declaração pública feita em março de 1968 pelo Ministro da Justiça: “O teatro é livre. A censura não os importunará mais”. Foi exatamente nesse dia que, segundo os teatreiros, iniciou-se uma fase de declarada perseguição em massa no teatro, uma campanha para acabar com a atividade teatral no Brasil através da censura e do fim do auxílio financeiro por parte do órgão federal criado para estimular a arte, o Serviço Nacional de Teatro (SNT).

[10] Escrita por Chico Buarque e com direção de José Celso Martinez Corrêa, *Roda Viva* estreou em 15 de janeiro de 1968 no Teatro Princesa Isabel, no Rio de Janeiro. Em cena, a história de um cantor diante das aflições decorrentes da busca pelo sucesso. Zé Celso, um dos expoentes do teatro de vanguarda no Brasil, fez de *Roda Viva* um manifesto de contestação. Em Porto Alegre, no dia 3 de outubro de 1968, assim que foi encerrada a sessão de *Roda Viva* no Teatro Leopoldina (localizado na esquina da Avenida Independência com a Rua General João Telles), a atriz Elizabeth Gasper e o músico Zelão foram seqüestrados por membros do Comando de Caça aos Comunistas (CCC) e levados até o Parque Saint-Hilaire, em Viamão. No dia seguinte, a fachada do Teatro Leopoldina amanheceu pichada com as seguintes frases:"Fora comunistas", "Chega de pornografia" e "Abaixo a imoralidade".

O SNT, segundo texto publicado no *Teatro em Revista*, nunca funcionou bem, desde sua criação, em 1937, no Governo Constitucional do presidente Getúlio Vargas. Em reportagem de setembro de 1968, Mario Antônio Pereira, no texto "O dito pelo não dito", reclama da inoperância do órgão e das promessas financeiras não cumpridas por Felinto Rodrigues, então diretor do SNT:

> Chega então a notícia de que o Ministério da Educação, a 1° de setembro, sofreu um vultuoso corte de 70% de suas verbas. Apesar de toda boa vontade e entusiasmo, Felinto não é santo. Não faz milagre. Logo tudo fica na mesma. O Arena fica a ver navios, que os prometidos 27 milhões não vêm mais; o São Pedro não será remodelado; o Teatro Municipal não passará do papel; e adeus bolsas de estudos e subvenções locais.[11]

Como podemos constatar pelo trecho acima citado, o incentivo público à educação e à cultura nunca foi prioridade em nosso país, assim como ainda não é.

A imprensa também colaborava com a censura ao teatro, criando uma imagem monstruosa para os atores, de tarados dedicados ao palavrão e à subversão. Os teatreiros ficavam cada vez mais desiludidos com a situação e clamavam pelo apoio do público:

> A vitória do obscurantismo está tão próxima que por vezes sentimos que não há mais como lutar, que não é mais possível ter ilusões. E por isso mesmo hoje nos dirigimos ao público, o público que é a única esperança do teatro, para pedir-lhe que pare um momento e tome consciência do que está acontecendo ao teatro nacional; tome consciência de que uma atividade cultural está sendo sistematicamente destruída.[12]

No editorial do terceiro fascículo do *Teatro em Revista* nota-se certo abatimento dos seus colaboradores, devido à censura e à perseguição política. A censura colaborava com a ideia de consolidação de um Estado brasileiro protetor do cidadão, que vigia e controla permanentemente os "inimigos

[11] Teatro em Revista N°1, Porto Alegre: Gráfica J. Andrade & Cia Ltda. Setembro de 1968, p. 4.
[12] Teatro em Revista N°2, Porto Alegre: Gráfica J. Andrade & Cia Ltda. Outubro de 1968, p. 5.

internos do país", que se infiltravam em todos os meios de comunicação e cultura, na imprensa, na televisão, no rádio e no teatro.

Ao ler os comentários de internautas sobre uma matéria do site G1[13], com referência a uma *performance* de protesto contra a extinção do MinC, realizada por alguns estudantes do DAD no centro de Porto Alegre em maio de 2016, podemos constatar que a mentalidade de muitas pessoas ainda reproduz as mesmas ideias do passado, preconceituosas e carregadas de ódio:

"inacreditável que a UFRGS gaste dinheiro com curso de teatro..."

"Inclusive, é o primeiro lugar onde eles começam a praticar vandalismo. Paredes pixadas, cheias de imoralidade e veneração de ditadores comunistas."

"Eles acham que a vida é psicodélica, falam e falam sem sentido algum. Conheço alguns e ouço por respeito ao próximo, mais quando são colocados à prova para por em prática suas asneiras fundamentadas, fogem, se escondem."

"bando de inúteis e desocupados."

"Mortadelas já era pra vcs! Temer é nosso presidente,aceite vcs vão ter q trabalhar acabou a mamata ,acabou a farra acabou o PT."

A classe teatral, em âmbito nacional, lutou de todas as formas para denunciar ao país a omissão dos governos militares, que, além de não assegurarem condições dignas de trabalho para os artistas, estimulavam o terrorismo contra estes, isso durante a ditadura civil-militar, isso hoje.

> Realmente, eu vivo num tempo sombrio. A inocente palavra é um despropósito. Uma fronte sem ruga demonstra insensibilidade. Quem está rindo é porque não recebeu ainda a notícia terrível. Que tempo é

[13] Título da matéria: *Manifestantes simulam 'enterro da democracia' em ato em Porto Alegre.*

> este, em que uma conversa sobre árvores é quase uma falta, pois implica em silenciar sobre tantos crimes? [14]

Através das matérias do *Teatro em Revista*, fica clara a forte oposição do Teatro de Arena de Porto Alegre ao regime da ditadura civil-militar, o que gerou reações repressivas do Estado, como a censura através de cortes e proibições de peças teatrais ou de cortes de verbas públicas para a cultura teatral.

O teatro, como todos os meios de comunicação, deveria se enquadrar dentro do modelo político de segurança nacional do governo. Mensagens que chamavam a atenção para a pobreza e a desigualdade social, e que serviam de base para as dramaturgias neorrealistas, foram, na maioria das vezes, censuradas. Por outro lado, o governo não estava interessado em destruir por completo a classe teatral e, por isso, tentava construir uma máscara democrática, aceitando a existência dos grupos teatrais e muitas vezes liberando suas peças, porém sob forte vigilância.

Segundo Marilena Chauí, a visão do governo sobre o teatro está relacionada à característica autoritária da Ditadura Civil-Militar:

> Por fim, é uma sociedade que não pode tolerar a manifestação explícita das contradições, justamente porque leva as divisões e desigualdades sociais ao limite e não pode aceitá-las de volta, sequer através da rotinização dos "conflitos de interesses" (à maneira das democracias liberais). Pelo contrário, é uma sociedade onde a classe dominante exorciza o horror das contradições produzindo uma ideologia de indivisão e da união nacional, razão pela qual a cultura popular tende a ser apropriada e absorvida pelos dominantes através do nacional-popular (CHAUÍ, 1986, p.60).

O preço por escolher uma proposta política de atuação militante na cena cultural de Porto Alegre nos tempos da ditadura foi bastante caro para o Teatro de Arena, ficou no limite entre a resistência e a convivência com a censura, com a repressão e o descaso dos setores governamentais que, pouco a pouco, minavam a atuação político-cultural do grupo liderado por Jairo de Andrade.

[14] Trechos do poema de Brecht *Aos que vão nascer* publicado no Teatro em Revista N°2, p.2.

Mesmo assim, o Teatro de Arena sobreviveu por onze anos como um espaço de resistência, de 1967 a 1978.

No final da década de 1980, o Teatro de Arena é reaberto e estatizado, perdendo um pouco da aura de rebeldia e resistência que teve no passado, pois, com a dita "democracia", o consumo da arte é estimulado e propiciado cada vez mais pelo Estado para provar que vivemos dentro de um sistema democrático; quanto mais a arte for consumida por todos, mais democráticos seremos.

Considerações Finais

Resta-nos resgatar o espírito de audácia que teve o Teatro de Arena em 1968, quando jovens artistas acreditaram e investiram as suas forças em projetos independentes, como a publicação do *Teatro em Revista*. É preciso dar à arte um significado real, seja ele qual for, fugindo de estereótipos artificiais criados para impor e justificar a importância de uma arte que, muitas vezes, está a serviço de algo que está na contramão das nossas próprias vontades.

A arte é uma das formas de compreensão de um tempo e sua sociedade, é uma das maneiras pelas quais a cultura se revela, não apenas de forma estética, mas também social. O conhecimento do nosso passado em relação à arte é essencial, pois desoculta a nossa própria história e nos dá consciência para a tomada de decisões no presente. A arte tem um potencial político expressivo e, por isso, historicamente, não é um lugar de conforto, e sim, de transgressão. Podemos e devemos aproveitar o caos político e social, no qual a realidade parece ficção de tão absurda, para dar um salto criativo, a fim de atingir uma maturidade artística que nos leve a transformações mais radicais. Não temos mais tempo a perder, então, encerro o texto com uma questão levantada no seminário *Práticas Políticas da Cena Contemporânea* e que ainda reverbera: Quais as formas artísticas de organização e sustentação que encontramos no contexto político-social atual?

Referências:

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRECHT, Bertolt. *Teatro Dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CHAUÍ, Marilena, *Conformismo e resistência - aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KUSHNIR, Beatriz. *Cães de guarda: jornalistas e censores do AI- 5 à Constituição de 1988*. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2004.

Nos porões da cultura: os 40 anos do golpe militar e as histórias de resistência cultural no Rio Grande do Sul. IN: *Aplauso*, ano 6. n° 54. Porto Alegre: Editora Corag, 2004.

OLIVEIRA, Raquel P. *O Teatro de Arena de Porto Alegre*. Porto Alegre: IA – UFRGS, 2005.

PACHECO, Tânia. Teatro e poder. In: ARRABAL, José. *Anos 70: teatro*. Rio de Janeiro: Europa Empresa Gráfica e Editora,1980.

Teatro em Revista N°1, 2, 3 e 4 Porto Alegre: Gráfica J. Andrade & Cia Ltda. Setembro/Outubro/Novembro/Dezembro de 1968.

G1RS. Manifestantes simulam enterro da democracia em ato em Porto Alegre.*G1.globo.com,* 2016. Disponível em: http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/05/manifestantes-simulam-enterro-da-democracia-em-ato-em-porto-alegre.html. Acesso em: 05 out. 2017.

REVISTA DA FUNDARTE

CORPO, ESPAÇO E PAISAGEM: ENSAIOS GEOPOÉTICOS NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA DE HENRY GOULART

Marcelo Feldhaus[1]

Resumo: O presente texto integra uma pesquisa que visa relacionar corpo, espaço e paisagem, confluindo para a problemática: "de que modo é possível identificar e estabelecer um diálogo poético entre corpo, espaço e paisagem tendo como referência as produções artísticas do artista Henry Goulart?". Trata-se de uma pesquisa cartográfica que discorre sobre os conceitos apresentados desenvolvendo uma narrativa poética que entrecruza os caminhos da linguagem visual e escrita, num ensaio geopoético onde o corpo do artista é apresentado junto ao espaço e à paisagem em confluência com a escrita poética e/ou sobre os processos, gerando assim possibilidades de desdobramentos para outras narrativas.

Palavras-chave: Corpo; Espaço; Paisagem; Geopoética; Experimentações.

BODY, SPACE AND LANDSCAPE: GEOPOETIC TESTS IN THE ARTISTIC PRODUCTION OF HENRY GOULART

Abstract: This paper is part of a research that aims to connect body, space and scenery converging to the problematization: "how it is possible to identify and establish a poetic dialogue connecting body, space and scenery with reference to the artistic production of the artist Henry Goulart?". This is also a cartographic research that discusses these concepts by developing a poetic narrative that intertwines the paths of visual and written language. It takes place in a geopoetic essay, in which the artist's body is displayed next to the space and the scenery in confluence with poetic writing and/or about the processes, thus generating different possibilities for another narratives.

Keywords: Body; Space; Scenery; Geopoetics; Experimentations.

Ao refletir sobre a tríade que proponho neste ensaio, composta por corpo, espaço e paisagem, penso-a como algo único, sem divisões, de modo a formar uma só trama no tecido da minha investigação, típico de nossa contemporaneidade, onde os conceitos avançam e sobrepõem-se aos demais, num processo quase antropofágico[1] onde tudo é engolido, digerido e desdobrado para assim dar conta da complexa pluralidade que forma a arte

[1] Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Curso de Artes Visuais. Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC – Criciúma/SC (2014). Professor e coordenador do Curso de Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura na UNESC. Em suas pesquisas, dedica-se às relações entre Processos e Poéticas, Linguagens, Teoria e História da Arte, Educação, corpo e Arte.

FELDHAUS, Marcelo. Corpo, espaço e paisagem: ensaios geopoéticos na produção artística de Henry Goulart. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.79-96, ano 18, nº 35, janeiro/junho. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

contemporânea, como nos confirma:

> O mundo contemporâneo não mais valoriza a pureza, inclusive estilística, buscada obsessivamente pelos artistas modernos em nome da interface, da multidisciplinaridade, e logo a contaminação, a hibridização e o ecletismo. O mundo contemporâneo é absolutamente impuro e isto é para ele um valor (COCCHIARALE, 2007, p.72).

E a essa 'impureza', que serviu de solo fértil, devemos o surgimento de diferentes modos de fazer arte, que aproximaram arte e sujeito, onde os limites existentes entre a arte e a vida, o espaço interno da galeria e o espaço externo, foram dissolvidos num processo de desterritorialização, assim como o próprio corpo, que perde a sua condição de objeto de representação e possível mercantilização e torna-se efetivamente meio pelo qual a arte acontece, ou seja, o corpo compreendido como apresentação.

> [...] Ao enfatizar o corpo como arte, estes artistas impuseram a predominância do processo sobre o produto e deslocaram a produção de objetos representativos para a apresentação de ações. Dessa maneira, estenderam os limites formais da pintura e da escultura para o tempo real e o movimento no espaço. A arte afastou-se dos postulados puramente formalistas e do objeto-mercadoria, produzindo obras de caráter híbrido, nas quais se propunha a ruptura do limite entre o ficcional e o factual [...] (NAZARIO, 2006, p.75).

No entanto, muito antes do corpo adquirir tal *status*, vale lembrar que a figura humana foi amplamente representada pelos egípcios, aperfeiçoada e desnudada pelos gregos, muitas das vezes buscando uma representação ideal por meio de postulados técnicos e até mesmo sendo censurada com a disseminação do cristianismo na Europa medieval.

Após o período medieval, tem início o Renascimento, inspirado na antiguidade clássica; o humano torna-se o centro das questões, inclusive a representação do corpo na arte, mas dentro de um contexto distinto e com uma concepção diferente daquela anterior, segundo:

> A retomada do nu no Renascimento reativa normas antigas, mas no contexto de uma concepção de corpo já distante da vigente na Antiguidade. Com a busca da harmonia e das proporções, a pintura se propõe a fundar a beleza visível do corpo humano sobre uma harmonia interior [...] (MATESCO, 2009, p.24).

No início do século XX, em meio ao cenário da Primeira Guerra Mundial, que, segundo Matesco (2009, p.36), "fornece ao mundo imagens de destruição não apenas da paisagem, mas de todas as esperanças do projeto humanista.", tem início o processo de desintegração da figura humana na arte, protagonizado pelos artistas das vanguardas modernistas, que retiram o homem do centro, destruindo a sua forma anatômica, indo, portanto em direção oposta à representação clássica do corpo humano realizada até então.

A virada acontece a partir dos anos 50, quando surge nos Estados Unidos na valorização do gesto, no movimento desempenhado pelo corpo do artista ao executar a sua obra, passando também a fazer parte do processo artístico. Como exemplo, podemos citar o caso de Jackson Pollock, que, segundo Pires,

> [...] transforma o ato de pintar num evento e leva a arte visual a percorrer os caminhos das artes cênicas. Dessa experiência nasce a *body art*, na qual o artista se coloca como obra viva, usando o corpo como instrumento, destacando sua ligação com o público e a relação com o tempo-espaço (PIRES, 2005, p.69).

Sendo assim, o corpo do artista passa a ser encarado como uma extensão do próprio espaço a ser explorado pela arte, ocorrendo uma mudança na percepção do ato. Para Matesco (2009, p.42), "a arte muda a partir de então, pois a ação pictórica tornou-se tão importante quanto o que estava sendo criado. A atenção deslocou-se gradualmente da pintura como um objeto e focou-se no próprio ato de pintar [...]."

É, portanto, no período compreendido entre os anos 60 e 70 que tem

início o *happening* e a *performance*, sendo que, de acordo com Pires (2015, p.73), "[...] a *performance* baseia-se na *collage*, técnica criada por Marx Enerst (1891-1976), que consiste na justaposição e na colagem de imagens não relacionadas [...] difere do *happening*, porque em vez de um ritual, trata-se agora de um espetáculo [...]", ambos utilizando-se do próprio corpo para fazer arte, isto é, tem início a presença do "corpo artista" na arte contemporânea, como descreve Canton:

> O 'corpo artista', expressão cunhada pela pesquisadora Christine Greiner, é justamente o corpo que vibra na contramão desse panorama de idealização. Sua potência está na forma como ele ajudaria a humanidade a se alimentar de conhecimentos com base na desestabilização de antigas certezas (CANTON, 2009ª, p.25).

Na tarefa de desestabilizar certezas com o próprio corpo e aproximar arte e vida, temos diversos artistas, uma característica marcante desse período. Segundo Nazário (2006, p.75), "em Tóquio, em Nova Iorque, em Paris, em Viena, em Buenos Aires, no Rio de Janeiro, alguns artistas usam seus corpos como material das artes visuais, com a intenção de colocar a arte num lugar mais próximo da vida"; entre eles, destaco a artista nascida em Cuba, mas naturalizada nos Estados Unidos, Ana Mendieta. Sua obra, além de ter o seu próprio corpo como tema, cria a partir dele um diálogo com o espaço, a natureza e a paisagem (Figura 01).



Ana Mendieta (1973 -1980)
Série Silhueta
Fotografia
http://sites.la.utexas.edu/senior-seminar/2012/02/19/where-is-ana-mendieta-by-jane-blocker/

De acordo com Silva, “[...] o corpo contemporâneo perdeu densidade e profundidade, tornou-se etéreo e superficial: ao transportarmos a profundidade para a superfície, na tentativa de visualizarmos o interior, a espessura do corpo passou a ser da película que suporta a sua imagem [...].” Isso é bastante significativo, visto que o corpo, para ser corpo, necessita de um volume, ocupar um lugar no espaço, indo de encontro com o que fora afirmado por Leonardo da Vinci: “O corpo é o que tem altura, largura, comprimento e profundidade [...].” (SILVA, 1999, p.21).

Do mesmo modo para Bollnow, que partilha da mesma compreensão, mas que vai além ao afirmar também que é por meio do nosso corpo que somos admitidos espacialmente:

> [...] O corpo, porém, é um ente ele mesmo espacialmente expandido, por meio do qual eu de certo modo sou admitido no espaço, como volume espacial próprio, e delimitado para fora por meio de uma superfície, logo realmente um tipo de espaço interior, que se distingue de um espaço exterior. [...] (BOLLNOW, 2008, p.305).

O corpo, por sua vez, em seus espaços internos e externos não possui limites, visto que ele está organizado de maneira topológica, podendo assim, de acordo com as circunstâncias espaciais, sofrer as mais variadas transformações, como nos descreve Gil,

> [...] é preciso pressupor o espaço do corpo em sua natureza paradoxal que pode delimitar o espaço exterior do corpo, mas lembrando-se de que, ao mesmo tempo e internamente, não há limites. O "fato de sua dimensão primeira ser a profundidade [...] topológica e não perspectivista, de tal modo que misturando-se ao espaço objetivo, é suscetível de se dilatar, de se encolher, de se torcer, de se dispersar, de se abrir em folheados ou de se reunir num ponto único (GIL, 2001, p.64 apud TAVARES, 2014, p. 129).

'Segundo o filósofo francês Michel de Certau, ao praticar o espaço, constrói-se o lugar, isto é, criam-se vínculos com ele, diferente portanto do que ocorre na relação com o espaço, indo ao encontro da afirmação de Canton (2009a, p.15) de que "a palavra 'espaço' é utilizada genericamente, enquanto 'lugar' se refere a uma noção específica de espaço. Trata-se de um espaço particular, familiar, responsável pela construção de nossas raízes e nossas referências no mundo."

Isto leva a crer que o corpo, ao relacionar-se com o espaço, cria vínculos por alguns motivos e assim o transforma em lugar; o que antes era apenas um espaço comum, agora torna-se um espaço específico, lugar onde habitam as suas referências nesse mundo. Do mesmo modo que para Augé (1994, p.60 apud SILVA, 1999, p.27), "o lugar é, na perspectiva de Fuertière, o espaço no qual um corpo é colocado. Cada corpo ocupa o seu lugar." Além de estar no lugar, o corpo ocupa um lugar: "ele é concebido como uma porção de espaço

com as suas fronteiras, os seus centros vitais, as suas defesas e as suas fraquezas, a sua couraça e os seus defeitos." (AUGÉ, 1994, p.67 apud SILVA, 1999, p.27).

É nesse aspecto que analiso as imagens do artista Henry Goulart, de Urussanga/SC[2]. Ao se reconhecer na paisagem, portanto, num dos primeiros instantes de seu processo poético, como já foi descrito, e que se seguiria com diversos outros registros fotográficos, havia ali muito mais do que o simples registro do seu corpo no espaço. Trata-se de um registro de um vínculo com um lugar, onde, por meio dos seus sentidos, o corpo está intimamente relacionado àquele lugar. Como descreve Silva (1999, p.34), "através do olhar, o corpo conquista o lugar, delimita-o, demarca-o. Inscreve-o no seu lugar, em si: "[...] o olhar é capaz de arrebatar a imagem do outro e absorvê-la no corpo [...]."



Figura 02 – Henry Goulart (2015)
Erva daninha alastrar
Fotografia
Acervo pessoal do artista

E assim, a paisagem do seu quintal, composta de árvores, plantas,

flores, tijolos e o quintal configurado como um lugar, e construído assim numa relação íntima estreitada durante mais de duas décadas, tornou-se naturalmente lugar propício, onde o seu corpo, de forma bastante tímida, inicia uma relação poética, como uma semente lançada ao chão que germina, ao parcialmente desnudar-se, libertando-se cuidadosamente da casca, neste caso a roupa, o invólucro cultural (Figura 02), numa tentativa de aproximar-se ainda mais daquele lugar, em um movimento de hibridização junto à paisagem.

> O termo paisagem aparentemente não tem mistério. Surgiu no século XV, nos Países Baixos, sob a forma de *landskip.* Aplica-se aos quadros que apresentam um pedaço da natureza, tal como a percebemos a partir de um enquadramento – uma janela, por exemplo. Os personagens têm aí um papel apenas secundário. A moldura que circunda o quadro substitui, na representação, a janela através da qual se efetuava a observação (CORRÊA, 2004, p.13).

Tal como em sua origem, a paisagem do seu quintal é definida por uma moldura; neste caso, ela é representada pelos muros laterais de tijolos que definem também os limites do terreno e, de certo modo, aquilo que os olhos podem ver. Em primeiro plano, as árvores do terreno. Já em segundo plano, um grande terreno que, de época em época, segundo seus relatos, via a terra ser revirada para ser posteriormente fecundada; hoje convertida em pastagem, continua sendo lugar especial das suas memórias de infância, sendo que, dada a sua imensidão, atua como um campo expandido para o seu corpo que começava ali a experimentar o espaço.

Para Cauquelin (2007, p.143), “a paisagem é justamente a apresentação culturalmente instituída dessa natureza que me envolve. [...]”, ou seja, a paisagem que nasce no século XV, na arte flamenga, como um fragmento da natureza emoldurado, é uma invenção, uma atribuição humana, não existe por si só, é preciso alguém que lhe dê sentido e faça-a existir, isto é, um corpo que, ao ser “atravessado” pelo espaço por meio dos seus sentidos, atribua um significado.

Podemos dizer que, em certa medida, nós inventamos a paisagem a partir de nosso repertório, com o qual estabelecemos o “enquadramento” que a define como tal (Figura 03).



Figura 03 – Henry Goulart (2016)
A paisagem é uma invenção
Fotografia
Acervo pessoal do artista

De acordo com Henry: *“É por meio desse espírito de experimentação que sempre me identifiquei, e que moveu a geração de artistas norte-americanos dos anos 60 que também me lanço, adentro novos territórios, em oposição aos espaços institucionalizados da arte.”*[3] Nesse viés, de acordo com Canton (2009b, p.18), “na tentativa de transformar o espaço de ‘fora’, em oposição aos espaços institucionais das paredes museológicas, o espaço de ‘dentro’, eles se lançaram à ocupação do espaço externo, que muitas vezes coincidia com o espaço da natureza.”

Ao mesmo tempo, a paisagem, que perdura na arte contemporânea, ganhou, ao longo do tempo, desdobramentos diversos, sendo que na arte

praticada pelos artistas de nosso tempo, de acordo com Isaac,

> [...] a paisagem deixa de ser tema para ser meio. Através destas obras, nas quais a paisagem é parte constitutiva e indissociável, podemos refletir sobre a produção e apropriação da paisagem, da natureza e do meio ambiente, além de lançar luz sobre seus aspectos físicos e humanos, formadores da paisagem (ISAAC, 2013, p.128).

É, portanto, um meio, uma apresentação e não mais um tema; o artista, ao invés de representá-la, adentra a paisagem, torna-a seu campo de ação. No caso de Henry, a paisagem, além de ser seu campo de ação, também se constitui como um lugar onde se processa, sobretudo, a descoberta do seu próprio corpo (Figura 04) que, gradualmente, ao reconhecer-se nela, se abre a ela, por meio dos sentidos, principalmente da própria pele.



Figura 04 – Henry Goulart (2016)
A descoberta do corpo
Fotografia
Acervo pessoal do artista

O corpo, por excelência, é o lugar do “eu”, é meio pelo qual conhecemos

o mundo, sendo que as experiências decorridas da interação com o espaço externo percorrem e atravessam nossos sentidos.

Nota-se, portanto, a partir dessa argumentação, a íntima relação estabelecida entre o corpo e o espaço, visto que é por meio do corpo que o espaço é reconhecido e é através do nosso próprio corpo que somos admitidos no espaço (Figura 05). A existência de ambos, portanto, está condicionada à relação que se mantém.



Figura 05 – Henry Goulart (2016)
Corpo aberto no espaço I
Fotografia
Acervo pessoal do artista

De acordo com Marzano-Parisoli (2004, p.13), "[...] o primeiro caráter do corpo humano é ocupar uma extensão, um espaço, o que se especifica em termos de espacialidade, volume e materialidade [...]", ou seja, há no corpo uma profunda relação com o espaço, sendo ele também dotado de um espaço que se inter-relaciona com tudo aquilo que o cerca, não estando assim encerrado em sua própria forma, como também descreve a autora:

> Entretanto, ao mesmo tempo em que é extenso, resistente, pesado, opaco e sujeito às leis do universo material, o corpo humano não é um corpo como os outros, pois é, antes de tudo, um corpo aberto ao exterior: sua superfície é a pele, e a pele o coloca em contato com o mundo e os outros corpos [...] (MARZANO-PARISOLI, 2004, p.13).

A pele é nossa superfície primeira de contato com o mundo, com o espaço que nos é dado; ao mesmo tempo que ela encerra os limites do corpo físico, é ela que também permite um contato mais íntimo com os outros corpos e objetos que nos cercam, como a paisagem, que nela se inscreve por meio de seus elementos, como acontece na imagem “Sombra e luz de domingo” (Figura 06), onde as sombras desenhadas no corpo do artista provocam uma dissolução dos limites entre a pele nua e a paisagem natural.



Figura 06 – Henry Goulart (2016)
Sombra e luz de domingo
Fotografia
Acervo pessoal do artista

O corpo, por sua vez, ao apresentar-se nu (Figura 06), segundo Ribon (1991), provoca nos outros corpos, também feitos de carne, diversas sensações, entre elas a reconciliação do espectador com o próprio corpo, pois, diferente da nudez, o nu fornece ao olhar que contempla um sentimento de serenidade, revela também uma certa harmonia e ordem mundana.

Ainda para Ribon (1991, p.103), "[...] o rosto de um corpo despido deixa de ser o polo de atração da vida expressiva, ele já não exprime tudo: perplexo, nosso olhar não sabe onde pousar. [...] o nu artístico é enfim o corpo seguro de si mesmo e por isso oferecido sem reservas ao divino prazer da contemplação."

Neste aspecto, o corpo de Henry surge como desestabilizador do olhar do espectador, já que meu rosto perde a condição de atraí-lo e toda a atenção se distribui por todo o corpo que se oferece assim, sem medo, a ser por inteiro contemplado (Figura 07).



Figura 07 – Henry Goulart (2016)
Muito dentro do útero geopoético
Fotografia

A pele nua, analisando de maneira mais profunda, que faz o corpo se

comunicar com o espaço externo, a fronteira entre dentro e fora, também é a que dá origem ao volume do próprio corpo. De acordo com Gil (1997, p.155 apud TAVARES, 1997, p.155), "[...] ao mesmo tempo, esta mesma pele, se prolonga para dentro e continua não mais em superfície, mas transforma-se em volume "ou mais exatamente em atmosfera." O volume, como já mencionado, é uma das características principais atribuídas ao corpo.



Figura 08 – Henry Goulart (2016)
Corpo escultura
Fotografia
Acervo pessoal do artista

Outro aspecto que vale ser ressaltado é o do corpo de Henry (Figura 08) estar deitado em praticamente todas as fotografias dos ensaios. Essa postura representa uma contraposição do corpo em relação ao mundo; para Bollnow (2008, p.184), "[...] isso significa, para nosso contexto, que no homem deitado a relação de tensão para com o mundo se perdeu [...]." Lembrando também que com o seu corpo deitado:

> Eu não mais me relaciono consciente com um mundo que avança objetivamente contra mim, mas sinto-me em harmonia com uma ambiência cálida e benfazeja. Como eu, no sentido corporal, não sou obrigado à resistência por nenhum objeto rígido, em geral não tenho de tensionar minha vontade. Meu mundo e eu somos novamente um só [...] (BOLLNOW, 2008, p.185).

O corpo, ao se encontrar deitado, portanto, se entrega ao mundo, se une a ele. Neste caso, o corpo se une à paisagem e, num sentido mais profundo, busca tornar-se um só, ou seja, tornar-se a paisagem também, e não mais um corpo, tal como na imagem 'putrefação' (Figura 09), na qual o corpo do artista se encontra deitado em meio a goiabas que apodrecem junto ao chão, o corpo também deseja 'apodrecer'.



Figura 09 – Henry Goulart (2016)
Putefração
Fotografia
Acervo pessoal do artista

A união entre o corpo e a paisagem se desdobra de diversos modos e, enquanto artista cartógrafo, Henry serve-se das mais variadas fontes e

processos experimentais; de acordo com Rolnik (2014, p.65), “[...] o cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, *transvalorando*. Está sempre buscando elementos/alimentos para compor as suas cartografias [...].”

Durante uma conversa com o artista Henry Goulart, falando sobre a investigação sobre as relações entre o corpo, o espaço e a paisagem, concluímos partilhando da mesma opinião, de que a paisagem só faz sentido porque ela está em nós.

Em seu processo poético, em que as vestes do seu corpo são subtraídas e se lança nu na paisagem na ânsia de compreender melhor sua relação com o seu entorno, reflete claramente essa nossa condição de habitar um espaço de tempo onde praticamente tudo pode ser tema da arte, inclusive o diálogo do seu corpo com a paisagem do seu quintal, ou seja, ainda nas palavras de Canton, “em vez de uma arte *per se,* potente em si mesma, capaz de transcender os limites da realidade, a arte contemporânea penetra as questões cotidianas, espelhando e refletindo exatamente aquilo que diz respeito à vida” (2009b, p.35).

Esta possibilidade de tecer discussões a partir de pequenos universos que por sua vez compõem um universo muito mais amplo é uma característica marcante de nosso tempo, visto que “[...] a arte não redime mais. E os artistas contemporâneos incorporam e comentam a vida em suas grandezas e pequenezas, em seus potenciais de estranhamento e em suas banalidades” (CANTON, 2009b, p.3-4).

Artistas que anteriormente possuíam um engajamento político, uma posição bastante definida diante do cenário político e social, “[...] substituem a noção de Política, com “P” maiúsculo mesmo, pelas micropolíticas – a saber, uma atitude focada em questões mais específicas e cotidianas [...]” (CANTON, 2009a, p.15).

Por consequência, o processo artístico é fruto dessas micropolíticas; aliás, é uma forma de exercício político, no qual Henry, enquanto artista, faz diversas escolhas, desde a linguagem a ser utilizada durante a investigação, bem como todos os demais detalhes que perpassam a criação artística. Há, acima de tudo, um corpo, e que a partir dele, o artista o transforma em dispositivo desestabilizador de certezas.

Referências:

BOLLNOW, Otto Friederich. *O homem e o espaço.* Curitiba: UFPR, 2008.

CANTON, Kátia. *Corpo, identidade e erotismo.* São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a.

CANTON, Kátia. *Espaço e lugar.* São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009b.

CAUQUELIN, Anne. *A invenção da paisagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COCCHIARALE, Fernando. *Quem tem medo da arte contemporânea?* Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2007.

CORRÊA, Roberto. ROSENDAHL, Zeny. *Paisagens, textos e identidade.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

ISAAC, Bernardi Cristina. *Paisagem e ambiente:* ensaios. Nº 31. São Paulo: FAU, 2013.

MARZANO-PARISOLI, Maria Michela. *Pensar o corpo.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MATESCO, Viviane. *Corpo, imagem e representação.* Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.

NAZÁRIO, Luiz, FRANCA, Patrícia. *Concepções contemporâneas da arte.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

PIRES, Beatriz Ferreira. *O corpo como suporte da arte:* pircing, implante, escarificação, tatuagem. São Paulo: SENAC, 2005.

RIBON, Michel. A arte e a natureza: *ensaio e textos.* Campinas, SP: Papirus,

1991.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental:* transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SILVA, Paulo Cunha e. *O lugar do corpo: elementos para uma cartografia fractal.* Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

TAVARES, Enéias Farias, BIANCALANA, Gisela Reis, MAGNO, Mariane. *Discursos do corpo na arte.* Santa Maria: Ed. UFSM, 2014.

Notas

1 Em sua concepção original, designa as práticas sacrificiais comuns de algumas sociedades tribais do Brasil, que consistiam no ato de ingerir a carne dos inimigos aprisionados com o objetivo de adquirir as suas forças e energias. A expressão foi utilizada pelo movimento modernista brasileiro, para designar o processo de 'devoração' e assimilação crítica dos valores culturais estrangeiros transplantados para o Brasil.
2 Henry Goulart reside em Urussanga – Santa Catarina e no ato desta pesquisa estava realizando seu Trabalho de Conclusão de Curso para bacharel em Artes Visuais pela UNESC. Goulart toma como objeto de estudo a fotografia, percebendo a imagem como elemento de apresentação do corpo, espaço e paisagem.
3 Fragmento de entrevista com o artista Henry Goulart (2016)

REVISTA DA FUNDARTE

E COMEÇA AQUI O COMEÇO RECOMEÇO DE UM PROBLEMA DE PESQUISA

Samira Lessa Abdalah[1]

Resumo: Uma escrita que problematiza o próprio ato de problematizar a pesquisa. De que maneira propor novos tipos de perguntas-problemas de pesquisa? Por uma ótica da Filosofia da Diferença, a escrita investiga o pensamento de uma escrita dançante e um fazer artistador da escrita-leitura para discorrer sobre como imagens poéticas podem contribuir para criar novas possibilidades de se fazer ler-escrever e pesquisar. O pesquisador não anseia por problemas dados e nem por respostas prontas, já que a pergunta-problema pensa que seu pensar é criar. Os problemas não são postos simplesmente, mas produtos de invenção. Este Ser criador escorrega, foge, a todo instante, de seus lugares comuns, do já conhecido.[2]

Palavras-chave: Dança; Pesquisa; Tradução; Escrividança.

AND START HERE THE BEGINNING OF A RESEARCH PROBLEM

Abstract: A writing that problematizes the act of problematizing the research. How do I propose new types of research questions? From an optics of Philosophy of Difference, writing investigates the thought of a writing dance and a an artistic way of writing-reading to discuss how poetic images can contribute to create new possibilities to read-write and research. The researcher does not crave for data problems or ready answers. Since the problem question thinks that your thinking is creating. Problems are not simply put, but products of invention. This creative Being, slides, flees, at any moment, from its common places, of the already known.

Keywords: Dance; Research; Translation; Escrividança.

E começa aqui o começo recomeço de um problema de pesquisa

"E começo aqui e meço aqui este começo e recomeço e remeço" (CAMPOS, 2004, p.13) as palavras nesta folha digital, ou de papel, para escrever sobre o seu problema de pesquisa. Pesquisa problemática deste pesquisador que pensa que pesquisar é criar. Não, não, que a problemática pesquisa de um pesquisador que pesquisa que o pensar é criar. Ele lê, que o

[1] Formada em dança-licenciatura na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Uergs, Unidade Montenegro. Graduanda no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.Fundadora e atuante no grupo de artistas Singulativo Artístico desde 2014. Instrutora de Yoga desde 2010

[2] Orientação: Sandra Mara Corazza (UFRGS)

ABDALAH, Samira Lessa. E começa aqui o começo recomeço de um problema de pesquisa. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.97-112, ano 18, nº 35, janeiro/junho. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

ato do pesquisador é como uma viagem, e "quando se vive sob a espécie da viagem o que importa não é a viagem, mas o começo da" (CAMPOS, 2004, p.13), por isso começa a escrever. Essa escrita passa a ser desenvolvida por um pesquisador que pergunta, a todo instante, qual o seu problema de pesquisa?

E, de uma pergunta, surge outra e mais outra – e, assim, sucessivamente. As perguntas multiplicam-se sem parar e seguem fluxos de bumerangue. Vai e volta, começa e recomeça, e sempre que retorna, volta de outra maneira do que foi. O pesquisador, ao perguntar-se sobre o pensar, não o quer representar sobre um Si pensante, ele quer pensar que seu pensamento possa ir além das representações. Este ser que pesquisa é "alguém que não se deixa representar e que também não quer representar quem quer que seja" (DELEUZE, 1988, p.129). Diante do problema de pesquisa esse ser se diferencia para voltar a tornar-se, e assim, poder inventar, criar. Em cada pergunta feita sobre seu problema uma imagem se forma, mas digamos que dessa imagem não se fixe uma única representação. As generalizações não lhe são interessantes, prefere perceber as multiplicidades de cada imagem nos seus detalhes, como escreve Bachelard (1989).

O pesquisador não anseia por problemas dados e nem por respostas prontas. Já que a pergunta problema pensa que seu pensar é criar. Os problemas não são postos simplesmente, mas produtos de invenção. Este Ser criador escorrega, foge, a todo instante, de seus lugares comuns, do já conhecido. Já que "a invenção dá o ser ao que não era, podendo nunca ter vindo" (DELEUZE, 1999, p.9). Quando acontece o ato criador na pergunta-problema? De que maneira a pesquisa inventa? Como inventar a partir dos problemas dados, daquilo que já se conhece, fazendo outra coisa?

Essa pergunta-problema, pesquisa problemática, pesquisador que pergunta o problema e faz gaguejar a problemática da sua pesquisa. Assim, "onde o fim é o começo onde escrever sobre o escrever é não escrever sobre não escrever e por isso" (CAMPOS, 2004, p.12) começa e recomeça a escrita.

Qual é a intenção da pesquisa? Como produzir uma escrita inventiva que traduza a partir de algo já feito, já pensado?

O problema de pesquisa crê que o pensamento é criação, mas não é tão simples assim a ideia de criar. Este pensar é uma imagem-pensamento múltipla e singular ao mesmo tempo. É uma espécie de linguagem e movimento onde não há coisas feitas, mas estados em movimento. Nesse fluxo de escrita, o pesquisador lê e escreve ao mesmo tempo, ele coreografa as palavras vindas dessa escrita e leitura e maneja a dança que lhe é ofertada no momento. Sim, no momento, já que pesquisa pelo acontecimento deleuziano dos estados das coisas, do instante.

Da Pesquisa do acontecimento

Deleuze, um dos filósofos mais importantes do pós-estruturalismo, foi professor da Universidade de Paris VIII, atualizou muitos conceitos como devir, singularidades, acontecimento e vários outros. Tratar o acontecimento e o pensamento pelo viés deleuziano é lidar com a criação de conceitos que os atualizem no perpétuo jogo entre virtuais e atuais por uma filosofia da multiplicidade. Por romper com a filosofia do sujeito e de consciência, ele nos convida a criar junto conceitos vindos de estudiosos como Kant, Bergson, Nietzsche, Espinosa, Kafka, Carmelo Brene, Artaud, entre outras poderosas intersecções. Acontecimento se produz como devir, ou seja, fluxo de intensidades, modos de pensar, agir e viver, são os estados de coisas. Para Deleuze e Guattari, no livro *O que é filosofia?* (1994), o acontecimento é a realidade do virtual, que depende dos três modos de pensar: a ciência, a filosofia e as artes. De maneira que, no campo da pesquisa, o acontecimento não se esgota, num contínuo devir, que violenta o pensar de um pesquisador – seja ele docente, discente – em formas de atuar que sejam além das representações, de um ensino hierárquico, que baseiam por dados históricos.

Para uma pesquisa do acontecimento seguem-se novas maneiras de pensar e de realizar uma crítica-escrileitura, que vão até a singularidade da experimentação de cada pesquisador-professor, num processo de artistagem inventiva da Educação (CORAZZA, 2012, p.14).

E aqui segue a escrita...

O problema de pesquisa se aproxima da vida criadora, deste Ser que inventa a partir de suas afecções, experiências, daquilo que vivencia. Se tanto a pesquisa quanto o pesquisador se afeccionam pelas experiências, elas possibilitam diferentes maneiras de pensar e agir diante daquilo que se escolhe como objeto de pesquisa. O objeto também não é simplesmente um objeto qualquer, com definições objetivas, mas sim, um objeto múltiplo, uma imagem poética que se forma e se deforma. Um objeto movente como as palavras que dançam e mudam de ritmo, onde "cada linha de uma página e cada palavra de uma linha é o conteúdo da palavra da linha da página" (CAMPOS, 2004, p.12) e, dessa forma, impossibilitando um lugar fixo de chegada e partida do objeto. O pensamento não corre por uma linha reta, não pensa que o ser pensante sabe que sabe sobre uma verdade única e ideal. A cada palavra de uma linha é uma chama que acende, é um sonho que acontece, porque, além de pensar, o pesquisador sonha. Sonha o sonho acordado da dança das palavras poéticas. Imagens que se multiplicam, que vêm e vão. "Todo sonhador inflamado é um poeta em potencial" (BACHELARD, 1989, p.11). Toda escrita que queima na chama da vela do sonhador que pesquisa, dança com as imagens das palavras.

"Nenhumzinho de nemnada nunca pode ser tudo pode ser todo pode ser total tudossomado todo somassuma de tudo suma somatória do assomo do assombro" (CAMPOS, 2004, p.12) de escrever, de pensar, de inventar um problema de pesquisa e pesquisar, e escrever na problemática da escrita, da palavra movente. Escri, vi, dancei, dançou, moveu as palavras que se movem

ao não significarem apenas uma coisa só. Conforme Bachelard (1989), é no *animus* que o psicanalista estuda as imagens do sonho e é com o *animus* do escritor que trabalha o que a literatura do fantástico acha nos sonhos noturnos. Essas imagens sonhos, para o psicanalista, são sempre duplas, sempre significando uma coisa outra além dela mesma. Uma imagem psíquica que exige um esforço para pensar; desse modo, Bachelard argumenta que o psicanalista precisaria de um estudo poético para lhe ter gosto pelas imagens, onde seria preciso "menos sonhos em *animus* e mais fantasias em *anima*" (BACHELARD, 1989, p.18). Para o filósofo, a compreensão do mundo tomada pelas questões empíricas levaria o homem ao encontro de inúmeras camadas, visto que as concepções são filtros que mascaram a realidade. Atribui então, em seus estudos sobre o devaneio e a imagem poética, onde traz de C.Jung, os conceitos de uma profundidade da Psique de *animus e anima*, dualidades masculina e feminina. O primeiro sendo o "logos paterno", o qual afirma que a lógica e a razão são qualificações masculinas (CLONINGER,1999, p.85). Para Bachelard, o devaneio pertence à *anima.*

> O devaneio vivido no sossego do dia, na paz do repouso – o devaneio verdadeiramente natural -, é a potência mesma do ser em repouso. É verdadeiramente, para todo ser humano, homem ou mulher, um dos estados femininos da alma. Quem aceitar seguir esses índices [...] regressará a esse gineceu das lembranças que é toda memória, memória antiquíssima (BACHELARD, 2007, p.19).

É na intimidade sensível diante das imagens que se estuda o ser de um sonhador, "o sonhador inflamado une o que vê ao que viu" (BACHELARD, 1989, p.19), aceita a ajuda dos sonhadores e entra no mundo dos poetas, ressignificando -imagens aparentemente unitárias – em palavras poéticas de multiplicidades.

No esforço de pensar em imagens poéticas, enquanto imagens do pensamento e palavras poéticas como operação de práticas de ensino, de invenção de problemas de pesquisa, onde produzem ecos de perguntas sobre

educação. Todo eco- pergunta repete a mesma pergunta com seu próprio eco, reverbera o *"*eco do começo eco do eco de um começo em eco no soco de um começo em eco no oco eco de um soco*"* (CAMPOS, 2004, p.12) no estômago do esforço do pensamento. Uma violência do Fora que grita e produz o eco incessante: qual é o seu problema de pesquisa? Que problema é esse?
É algo a ser resolvido? Um problema dado para uma resposta constituída de verdade?

O pesquisador supõe problemas que, às vezes, lhes são caros, como querer saber quem veio primeiro: o ovo ou a galinha? Pensa então em suas necessidades, quais suas necessidades presentes naquilo que se dedica a estudar, ler, escrever? Procura investigar de que maneira problematizar, a partir de suas experiências de vida, os estados de coisas daquilo que o afeta. Uma pesquisa intuitiva, um problema que se movimente para além de necessidades gerais ou pessoais, mas junto a essas necessidades se multiplique em sentidos para outras matérias e pessoas. Uma pesquisa e um pesquisador que ecoe perguntas problemas produtoras de diferença. Em que "nenhuma parte ou mais além ou menos aquém ou mais adiante ou menos atrás ou avante ou paravante ou à ré ou a raso ou a rés começo re começo*"* (CAMPOS, 2004, p.12) inicial da escrita. Linhas de páginas, páginas cheias de linhas de escrita, escritura formada por imagens poéticas. Chamas de velas produtoras de multiplicidades de um pesquisador sonhador. Sonha acordado em seus devaneios noturnos.

O pensamento ligado à recognição pode ter sido o "começo onde é viagem onde a viagem é maravilha de tornaviagem é tornassol viagem de maravilha*"* (CAMPOS, 2004, p.12), porém a recognição de um objeto do Eu penso de Descartes ou Platão cai por terra, este Eu não possui mais controle daquilo que pensa ou pensa em saber pensar. A imagem pensamento não se encaixa, ela desencaixa sobre as banalidades pessoais das pessoas, das coisas e daquilo que elas entendem como verdades sobre as coisas. Pesquisa problema coisa, sim, coisa, uma palavra coisa qualquer, um problema coisa, a

coisa que coisou o coisado da palavra coisa problema. O movimento pensante na pergunta que começa e recomeça: qual o seu problema de pesquisa? O que o pesquisador pretende ao perguntar, repetir, problematizar a invenção de problemas? “O novo permanece sempre novo, em sua potência de começo e de recomeço” (DELEUZE, 1988, p.134). Dessa forma, segundo Deleuze, o que se estabelece do novo, não é precisamente o novo, pois o que é próprio dele é produto da diferença. Dessa forma, é uma provocação ao pensamento de forças que vão além de sua recognição, “são potências de um modelo totalmente distinto” (DELEUZE, 1988, p.134). O problema de pesquisa é uma viagem, um navio em alto mar, vento em popa no barco à vela, é uma pesquisa *on the road a la* Kerouac. E com essa viagem de escrita as imagens voam pelos ares, evaporam como água, “por isso começo pois a viagem é o começo e volto e revolto pois na volta recomeço reconheço*”* (CAMPOS, 2004, p12) que esse pesquisador sou eu, tu, nós, vós e eles. Somos todos pesquisadores problemas de problemas de pesquisa, de pesquisas problemáticas. “Para acabar com a escritura para começar com a escritura para acabarcomeçar com a escritura*”* (CAMPOS, 2004, p.12) traduzem-se palavras não minhas e nem vossas, mas deles, autores de prestígio, pesquisadores das palavras, da linguagem, filósofos que ditaram verdades e outros que as problematizam inventando outros conceitos, funções, sensações. E “por isso recomeço por isso arremeço por isso teço escrever sobre escrever é o futuro do escrever sobrescrevo sobrescravo*”* (CAMPOS, 2004, p12) sobre os pensamentos dos lugares comuns, das banalidades cotidianas, das verdades do “Eu penso, logo existo”, dos ideais.

O que faz o pesquisador seguir adiante? Deixando-se navegar no barco à vela, deixando de ser o Ser que pensa saber pensar. O que um dia foi, amanhã não será mais o mesmo - e muito menos - o que acaba de ser hoje. O tempo das imagens é lento, profundo em suas superfícies. A palavra poética abre diferentes caminhos, rotas e linhas cruzadas de imagens-pensamento que não necessitam de contexto.

Para Bachelard (2008), a imagem poética é uma emergência da linguagem ao trazer a palavra para além de seu significado, em que o poema pode despertar imagens esquecidas através das palavras e da linguagem da realidade. A imagem poética acontece no momento de seu acontecimento, ela não tem passado, acontece no presente de sua filosofia da poesia, dessa linguagem de um ser novo que se exprime como um "devir de expressão e um devir de nosso ser" (BACHELARD, 1998, p.118). É na sua apropriação da fenomenologia que agrega ligação direta entre o objeto e o significado que comunica-se com a consciência dinâmica da criação. A imagem poética não é nem o objeto formal, nem o objeto material, mas o pré-ato da criação. São os devaneios noturnos, a imagem primordial no instante da psique, a imagem poética torna-se uma origem de consciência.

"As palavras vão além do pensamento" (BACHELARD,1989, p.29), elas colorem o preto e o branco da página. As imagens-pensamento-frases criam nuances, são fissuras e buracos da estrada dessa viagem interminável do mundo dos sonhos do pesquisador, já que tanto a pesquisa quanto o seu problema não serão sanados, resolvidos, pois depois de inventar um problema e pensar sobre ele, logo haverá outro e mais outro e mais outro.

"As palavras, sem dúvida, desertam de suas origens e retomam uma vida estranha, uma vida emprestada ao acaso de simples comparações" (BACHELARD, 1989, p.31); recomeça aqui o pensamento que fez o pesquisador escrever este amontoado de palavras, de frases suas e dos outros. Escreve a escrita do começo e recomeço da pergunta tema da escrita: qual seu problema de pesquisa? É um andar de bicicleta e se pôr ao ridículo caso caia de pernas para o ar, como um dia escreveu Roland Barthes (2012). Pôr-se ao ridículo é arriscar-se a sair do comodismo do pensamento cartesiano, é ridicularizar-se por errar, falar, ler e escrever "errado". Errar no eco da palavra poética e perceber – em seus detalhes – nova sonoridade, novo sentido, novas formas de pensar, ler, escrever e problematizar suas investigações inventando novos problemas.

O pesquisador-sonhador vê nas imagens-pensamento “o seu próprio ser e o seu próprio vir a ser” (BACHELARD, 1989, p.36); dessa maneira, a pesquisa é um objeto de personalidade onírica e fantasmagórica das multiplicidades dos espectros que frequentam as memórias do pesquisador e dão novos sentidos para suas lembranças.

Volta à dança das palavras que torcem por novos sentidos! O sonhador das palavras sempre se compadece pelas sonoridades das palavras! Dancem, dancem, palavras sonhadas! Deslizem pelas linhas de palavras frases, rolem pela escrita escritura da viagem *escrividançante*.

Eis uma escrita do acontecimento que dança e a dança, aqui tida como movimento de escrita, estão para além de ser uma área artística. A escrita pela vida dançante é a própria arte do Ser e sua própria poética de vida. Assim como a escrita e a leitura, a dança acontece no seu próprio acontecer, engaja todo o corpo, esteja ele em deslocamento no espaço ou “supostamente” parado.

O ato de escrever escorre pelas páginas escritas e “torna-se” sem que se torne escritor, e sim uma coisa outra. É debruçar-se até cair por linhas de fuga, fugindo de palavras de ordem, até que se dance e brigue e se remexa por uma escritura que não lide com as palavras como meros objetos, mas por capturas de intensidades, velocidades, sensações, devires. Esses devires que são sem passado, presente e futuro, são desertos povoados, como diria Deleuze (1998). Uma escritura silenciosa, sem início nem fim, um silêncio que se sustenta “daquilo que ainda se ouve ou vai ouvir-se naquilo que não se ouve” (BLANCHOT, 2012, p.37). O desejo de escrever uma escrita-escritura de uma criatura não narrativa, denominada por seus fatores históricos, apostólicos e in – di- vi- bucólicos. O (in)terno não se (di)vide em dois, em duas faces da (vi)da, que se bucoliza por seus passados de glória ou não glória.

Neste movimento de escrita/leitura, o que inquieta pesquisadores-educadores em suas criações? E quando criam? De que maneira conduzir

através de palavras poéticas diferentes modos de pensar em espaços educacionais?

A escrita é uma escritura, uma espécie de criatura, de pintura, de um corpo escritural. A escrita é de vida, de uma vontade de potência, de corpos amorfos e fluxos de forças. A afirmação pela vida, despersonalizada, que vibra por pensamentos múltiplos, por linhas de fuga, linhas *rizomáticas,* linhas que se cruzam por velocidades e planos variados. É uma escrita por vir e de vozes vindas de outro lugar. É com essas vozes que a dança acontece nos espaços educacionais, na vida, no acontecimento e no encontro. Do mesmo modo que a escrita se encontra, se choca com a leitura, a escrita escritura é o corpo linguagem que baila pelas linhas de fuga das vozes ainda por vir.

Ler e escrever estão grudados como carrapato no pesquisador que sonha e opera por um campo de possibilidades de leituras que fazem "gaguejar a própria língua". Esse ato de ler um livro como "se escuta um disco, como se vê um filme ou um programa de televisão, como se recebe uma canção" (DELEUZE,1998, p.4). Não há necessidade de compreender, explicar, dar valor ou importâncias genéricas ou algum tipo de interpretação, se a leitura surte efeitos de intensidades de sons, cores, movimentos, imagens que passam e não passam. Essa leitura é alegre, como se o leitor fosse um fantasma do escritor (BACHELARD, 2008, p.190). É valorizar as imagens poéticas como forças que vão além do representado, pois são objetos, conceitos, sensações, fórmulas, planos e linhas que se movimentam pelas palavras poéticas e tudo que ainda não foi dito por elas.

E assim, começo *"*um livro de viagem onde a viagem seja o livro o ser do livro é a viagem por isso começo pois a viagem é o começo e volto e revolto pois na volta recomeço reconheço remeço um livro*"* (CAMPOS, 2004, p12), este ser do livro, páginas em branco cheias de memórias já existentes em busca de invenção. O livro vida em potência, a alegria do viver sem dogmatismos e mais outros "ismos" que limitam a experiência do viver, do pensar, do ler e do escrever.

O livro vida da escrita escritura do problema de pesquisa que viaja sem saber o seu destino. Suas imagens poéticas inventam palavras-frases nessas linhas das páginas para forçar o pensamento da linguagem que dança. Desloca fluxos de uma escrita que começa e recomeça, pergunta e re pergunta qual seu problema de pesquisa? E que problema é esse? Isso já foi escrito em linhas anteriores, mas agora já deve ter outro sentido depois de ler até aqui o que já foi escrito.

O pesquisador sonha que sua imagem poética é o livro, o livro escritura, o livro vida e "todo livro é um livro de ensaio de ensaios do livro por isso o fim- começo*"* (CAMPOS, 2004, p.12) do livro viagem. O que começou termina e recomeça a viagem sem destino cujo percurso são os detalhes das multiplicidades das imagens. Tal que *"*começa e fina recomeça e refina se afina o fim no funil do começo*"* (CAMPOS, 2004, p.12) da escrita sonhadora, pois quem sonha e se une à matéria das coisas – dramatiza o insignificante. A escrita-livro-vida *"*afunila o começo no fuzil do fim no fim do fim recomeça o recomeço refina o refino do fim e onde fina começa*"* (CAMPOS, 2004, p.12), pois o pesquisador que sonha nunca termina de sonhar, ele dramatiza a vida. O livro que escreve nas páginas do seu dia a dia é de palavras poemas, devaneios da "anormalização" dos seus significantes.

A chama acende e ilumina o livro, somente o livro do pesquisador solitário. Solitário em suas perguntas-problemas, em seus devaneios e lembranças. "Faço-me só, profundamente só, com a solidão de um outro" (BACHELARD, 1989, p. 57).

A chama chama verbo
O chamado da chama
chamou o verbo que disse:
Chama, chama o
Verbo verbalizar...

Verbaliza o livro viagem da escrita recomeçada para pensar? Para estudar? Para experienciar? Para ser? Ter? Fazer? E quem é esse ser que

pensa? Não existe verdade primeira, mas erros primeiros de ideias anteriores. Este pesquisador sonhador é um deserto povoado, no seu devaneio do livro vida escrita.

E, de novo, começo... Qual o seu problema de pesquisa?

Uma artistagem de escrita dançante

Há vontade de artistar a escrita como possibilidade de pensar modos de ensino, modos de pensar e problematizar as perguntas-problemas de pesquisa. Ser artista significa: não calcular nem contar; amadurecer como uma árvore que não apressa a sua seiva e permanece confiante durante as tempestades de primavera, sem o temor de que o verão não possa vir depois (RILKE, 2006, p.35-36). Artista não está aqui como algo glamoroso ou tomado por "alguém" em grau de importância ou saliência, mas sim como um modo, um devir que se verbaliza no fazer artistador. Artistar requer ver, cheirar, tocar as palavras como uma dança que muda de ritmo a cada probabilidade de criar imagens poéticas para as mesmas. É brigar nesta luta dançante das palavras e seus significados para além do que elas representam. A dança é o rastro de uma luta — não é por acaso que a palavra *dança* pode tomar, em várias línguas, o sentido coloquial de *briga* ("buena danza se armó!") (BARTHES, 1989 *apud* PERRONE-MOISÉS, 1989, p.66).

Os rastros, os suores da luta ou da dança estão para aquele que se coloca a viver de perguntas e perguntar sem a preocupação ou expectativa para respondê-las. É reconhecer que depois do inverno a primavera volta a florescer. Pois a criação de problemas dá movimento para o pensar; traz a ideia de desconforto constante do frio do inverno e ativa a ação de encontrar um lugar mais quente, maneiras de se aquecer sem virar um gato que se aninha no primeiro cobertor que encontra.

É preciso exercitar a "mão obreira que, em devaneios da vontade, enfrenta qualquer tipo de matéria" (BACHELARD, 1994, p.25) sendo um

artesão livre em sua criação que se baseia na “vontade desatada pela imaginação”, imaginação da imagem poética dos sonhos acordados. Por uma escritura corpo de devires dançantes, que nos remete ao mundo inconsciente, surrealista, dos sonhos e das imagens poéticas. Assim, o corpo é uma linguagem que desterritorializa os significados representativos e, se as palavras poéticas se metamorfoseiam em devires dançantes, o CorpoLinguagem da escrita ressignifica imagens dogmáticas do ensino.

No momento, o ato de escrever pede um pequeno intervalo e o corpo físico, biológico clama por uma *crazy dance,* como assim dizia Kazuo Ohno. Aquecer o corpo, fazer circular o sangue e deixar-se mover, tornando-se o próprio movimento, no próprio lugar que se encontra e assim sendo- ele, no momento presente, tal qual uma imagem poética. A *crazy dance* é “ler levantando a cabeça”, interrompendo a leitura e a escrita por “afluxos de ideias, excitações, associações” (BARTHES, 2012, p.26). Mover o corpo quando os olhos estiverem cansados e as costas doloridas de ficar sentado ao interrogar a própria leitura de modo que o interesse se volta não só para aquele que escreveu o texto, mas sim para aquele outro que o está lendo. Quem está dançando? O que está sendo dançado? Quando dançam-se?

Traduzir é a ação dançante que deseja atribuir novos sentidos a partir da matéria que é trabalhada, porém, esta matéria não é tida como um mero objeto. Este modo de *escrileiturar* o que se lê e escreve como se assistisse a um filme ou *vídeo clip*, operando de maneiras dançantes as imagens poéticas no instante de suas *escrileituras* é, talvez, o ato de pensar em novas formas de se perguntar e problematizar seu, teu, nosso problema de pesquisa?

O corpo dançante se escreve no espaço, onde “as tintas de escrever, por suas forças de alquímica tintura, por sua vida colorante, pode fazer um universo, se apenas encontrar seu sonhador” (BACHELARD, 1994, p.79).

Sonhar acordado no devaneio dançante com as forças dos espíritos da terra, do Universo e compreender que os espaços entre a ação de ler e escrever, entre a ação de traduzir-se em fantasmas de autores múltiplos requer

certa disciplina, esforço e treino para se propor a criar, ao se perguntar constantemente “O que é pensar?” (CORAZZA, 2014, p.11).

Está no viver as forças dos encontros, “o seu corpo veste o universo. Você incorpora as experiências que adquire, mesmo que não saiba disso. Você se alimenta da vida e a compartilha com os outros” (OHNO *pud* BAIOCCHI, 1995, p.49).

No movimento tradutório é preciso fazer sentido dos acontecimentos por meio das experimentações, zelando para não repetir as mesmas questões sobre os mesmos prismas. O que torna valioso enquanto pesquisa é o processo, o andar, o deslizar, o dançar e o lutar das *escrileituras* pondo a vida e o viver, o pensar em transcriações que diagramatizam “o mapa do mundo, por meio da alegria de ler e da liberdade vital de escrever” (CORAZZA, 2015, p.35).

Há rumores (BARTHES, 2014) que implicam uma coletividade de corpos, que balbuciam a própria língua, essa língua gaguejada que movimenta um significante inaudível, inominável. É trazer uma suspensão de sentidos para o rumorejar dos corpos, estes corpos linguagens escapam de toda rigidez, de todas as articulações duras e músculos enrijecidos. Rumorizar o rumor dos ruídos do prazer que “funciona” (BARTHES, 2014, p.95).

*“*E começo aqui e meço aqui este começo e recomeço e remeço*”* (CAMPOS,2004, p.12) qual é o seu problema de pesquisa? Como rasgar as páginas velhas de livros antigos e renová-los com as vozes vindas de outros lugares? Como transcriar aquilo que já foi e ainda será? De que maneira rumorizar a língua, mesmo por modos de práticas artísticas sem repetir aquilo que já foi dito, feito, pintado, dançado?

Remeço perguntas por achar mais interessante mover as palavras a partir delas, fazê-las dançarem por pontos de interrogação, pois os pontos finais das respostas prontas cansam a leitura e a escrita de vidas dançantes. É preciso reavivar a todo instante uma vontade de potência (Nietzsche, 2011) do ser pesquisador e da sua própria pesquisa. Onde o fim é o começo, onde

escrever sobre o escrever é não escrever sobre não escrever e por isso (CAMPOS, 2004, p.12) começa e recomeça num eterno retorno à dança das palavras que apenas dançam no momento em que eu, tu, nós, vós, eles lemos e escrividançamos essa escrita.

Referências:

BAIOCCHI, Maura. *Butoh, Dança Veredas D'alma.* Editora Palas Athena. São Paulo,1995.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BARTHES, Roland. *Aula.* Tradução e posfácio: Leila Perrone- Moisés. Editora: Cultrix, São Paulo,1989.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço.* Tradução de Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. Editora Martins. São Paulo. 2008.

BACHELARD, Gaston. *A Chama de uma Vela.* Tradução de Glória de Carvalho Lins. Editora Bertrand Brasil S.A. Rio de Janeiro. 1989.

BACHELARD, Gaston. *O Direito de Sonhar.* Tradução José Américo Motta Pessanha, Jacqueline Raas, Maria Lúcia de Carvalho Monteiro Maria Isabel Raposo. Editora Bertrand Brasil S.A., Rio de Janeiro, 1994.

BLANCHOT, Maurice. *Uma voz vinda de outro lugar. (Trad.* Adriana Lisboa). Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

CAMPOS, Haroldo de. *Galáxias.* São Paulo: Editora 34, 2004.

CLONINGER, Susan C. *Teorias da personalidade*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CORAZZA, S. M. *Ensaio sobre EIS AICE:* proposição e estratégia para pesquisar em educação. Porto Alegre, 2014. Mimeografado.

CORAZZA, Sandra Mara. *Glossário de EIS AICE*. Seminário Especial - Escrileituras no observatório: pesquisa, didática e currículo. Notas de aula. Junho de 2015. PPGEdu – UFRGS. Porto Alegre, 2015.

CORAZZA, S.. M. *Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação.* Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais. Nº8. Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. 2012.

DELEUZE, Gilles. Capítulo III – A imagem do pensamento. In: DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição.* Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p.215-273.

DELEUZE, Gilles. Capítulo 1 – A intuição como método. In: DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo.* Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed.34, 1999. p.7-26.

DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. *Diálogos. (Trad.* Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p. Diagramação e Revisão: Coletivo Bando.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra;* (Tradução, notas e posfácio, Paulo César de Souza). Companhia das Letras, São Paulo,2011.

RILKI, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta.* Tradução Pedro Süssekind. Editora L&PM Pocket, Porto Alegre, 2009.

REVISTA DA FUNDARTE

PRÁTICA DE CONJUNTO INSTRUMENTAL NO ENSINO MÉDIO: APRENDIZAGEM, PROTAGONISMO E ALTERIDADE

Greizi Kirst[1]
Leonardo Marques Kussler[2]

Resumo: A música faz parte do convívio e da formação da identidade dos jovens em meio às *culturas juvenis*. Desde o momento da aprovação da Música como disciplina obrigatória, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente a partir de 2008, atividades como a de *prática de conjunto instrumental* já são possíveis na educação básica. No presente artigo, nosso objetivo principal é explicitar como há inúmeras aprendizagens envolvidas na experiência de tocar [com] o outro, seja este um instrumento musical, um discurso ou um sujeito. Assim, na primeira seção, exploraremos como a interação da prática de conjunto instrumental possibilita desenvolver inúmeras habilidades educacionais que dialogam com conceitos da Filosofia, especialmente a ética, a alteridade e a escuta holística. Já na segunda seção, abordaremos especificamente como a atividade de prática de conjunto instrumental proporcionou inúmeros ganhos aos educandos envolvidos no projeto piloto desenvolvido no primeiro ano da Escola Sesi de Ensino Médio Montenegro, em 2017.

Palavras-chave: Prática de Conjunto Instrumental; Filosofia da Música; Educação Musical Brasileira.

INSTRUMENTAL PRACTICE IN MIDDLE SCHOOL: LEARNING, PROTAGONISM AND ALTERATION

Abstract: Music is part both of the social life and formation of the identity of young people amongst *youth cultures*. Since the approval of Music as an obligatory subject, present in the National Curricular Parameters, especially since 2008, activities such as *instrumental ensemble practice* are already possible in basic education. In this article, our main objective is to explain how there are countless sorts of learning involved in the experience of playing with the other, be it a musical instrument, a discourse or a subject. Thus, in the first section, we will explore how the interaction of instrumental ensemble practice allows to develop several educational abilities

[1] Iniciou seus estudos musicais na Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Fundarte. Graduou-se no curso de Licenciatura em Música - Flauta Doce - pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof. Dra. Lucia Becker Carpena. Possui Mestrado em Música de Câmara - Quarteto de Flautas Doces - pela Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart - Alemanha, sob orientação do Prof. Hans Joachim Fuss e Andrea Buchert-Kwasnitza.

[2] Graduado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (2012), Mestre em Filosofia, pela mesma instituição (bolsista Prosup/Capes, 2012-2014), e Doutorando em Filosofia (Prosup/Capes, 2014-2018). É revisor, consultor de língua portuguesa e tradutor (inglês) de periódicos e livros há anos, com ênfase em textos acadêmicos. Participou dos projetos de pesquisa " Gadamer, intérprete de Platão: a atualidade da metafísica dialética na hermenêutica", "Hermenêutica e[m] Filosofia e Literatura" (CNPq) e "Filosofia, Jogo e Futebol" (CNPq), na modalidade Pesquisador IC UNIBIC/UNISINOS, orientado pelo Prof. Dr. Luiz Rohden, por mais de três anos, além de ser filiado ao GT Filosofia Hermenêutica, da ANPOF. As áreas contempladas em sua pesquisa, atualmente, são: Platão, Gadamer, P. Hadot, M. Foucault, Hegel, Filosofia como modo de vida, RPG (Role-Playing Game) e Pensamento Oriental (Escola de Kyoto).

KIRST, Greizi; KUSSLER, Leonardo Marques. Prática de conjunto instrumental no Ensino Médio: aprendizagem, protagonismo e alteridade. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.113-125, ano 18, nº 35, janeiro/junho. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

that dialogue with concepts of Philosophy, especially ethics, otherness and holistic listening. In the second section, we will specifically approach how the instrumental ensemble practice activity provided numerous gains to learners involved in the pilot project developed in the first year of Sesi High School in Montenegro in 2017.

Keywords: Instrumental Ensemble Practice; Philosophy of Music; Brazilian Musical Education.

Introdução

Com a aprovação da Lei 11.769/2008, o ensino de música passa a ser conteúdo curricular obrigatório nas escolas regulares, desde as séries iniciais até as séries finais (BRASIL, 2008). As diretrizes educacionais apontam para a importância deste ensino e ressaltam como a música é fundamental na educação integral dos jovens. Isso se dá especialmente porque a música é extremamente relevante nas *culturas juvenis*, dentro e fora da escola, de modo que "Ouvir música, tocar, cantar, criar, falar sobre música, ir a shows, fazer parte de um grupo musical são algumas das maneiras mediante as quais acontece a interação entre jovens e música" (BRASIL, 2006, p. 194).

Contudo, no que realmente afeta a prática musical em conjunto na aprendizagem dos educandos e, de modo especial, na construção social, cultural e moral desses sujeitos? De que maneira a interação musical entre colegas de uma mesma escola pode fazer com que se aprendam diversos elementos, dos mais variados contextos educacionais presentes em uma escola, promovendo inclusão, ética e a alteridade[3]?

Na busca de alguns elementos que ajudem a elucidar esses questionamentos, propomos, aqui, uma reflexão acerca de algumas possibilidades dentro da realidade educacional brasileira. Para tanto, na primeira seção do artigo, trataremos de expor alguns aspectos acerca das aprendizagens múltiplas presentes nas oficinas e nos projetos realizados na escola, além da profusão de elementos desenvolvidos por meio da prática

[3] De acordo com Abbagnano (2007, p. 34-35), *alteridade* significa *ser outro*, *colocar-se como outro*, compreender a diferença, o diferente, o outro.

musical em conjunto, algo previsto e descrito pela legislação educacional brasileira. Em um segundo momento, exploraremos e descreveremos aspectos diretamente relacionados à prática, a experiências, à aprendizagem e à formação de subjetividade de alunos do primeiro ano da Escola SESI de Ensino Médio Montenegro, na atividade extracurricular de Prática de Conjunto Instrumental, transcorrida durante o ano de 2017.

Múltiplas aprendizagens e a Prática de Conjunto Instrumental

A *educação musical* e o *ensino de música* na educação básica brasileira já foram abordados em inúmeros estudos históricos, visto que sua temática e relevância já foi discutida, implantada e revogada inúmeras vezes (QUEIROZ, 2012). Dentro dessas atividades, destacaremos, nesta seção, como a *Prática de Conjunto Instrumental* promove múltiplas aprendizagens e pode ser adaptada à realidade dos alunos, incluindo as *culturas juvenis*, que são formas de expressão de subjetividade e formação de identidade de jovens (PERONDI, 2014). Adicionalmente, exploraremos como a prática musical em conjunto promove a experiência com o diferente, implicando diretamente o desenvolvimento prático da ética e da alteridade.

De acordo com o Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul, *Lições do Rio Grande*, os principais pilares da educação musical consistem de *apreciação*, *execução* e *criação* (HUMMES, 2009). No momento da *apreciação*, o educando se experimenta, forma sua identidade musical — rompendo, também, com pré-conceitos culturais, interpessoais, étnicos, etc. —, pois tem a oportunidade de abrir-se a um mundo cultural antes desconhecido ou ignorado. No momento da *execução*, os educandos têm condições de experimentar alguns elementos da musicalidade com instrumentos, vivenciando não apenas aspectos teóricos musicais, mas também o ato de *fazer música* e *falar musicalmente através de instrumentos musicais, voz, entre outros*. No momento da *criação* entra o elemento da *composição*, em que os

educandos são expostos à experiência de compor músicas próprias, musicar letras e poesias compostas por eles mesmos, além de arranjar músicas de terceiros para a prática individual ou em conjunto.

De acordo com França e Pinto (2005, p. 30), “Ao compor, os alunos têm a oportunidade de colocar sua técnica não simplesmente mecanicamente, mas musicalmente, ou seja, para realizar sua concepção musical”. No momento da criação, mais do que no da aplicação técnica da prática de executar uma música, que, por vezes, pode tornar-se uma tarefa mecânica, os educandos têm condições de *tornar ato*, isto é, tornar reais suas próprias *potências musicais*, expondo tudo aquilo que têm de panorama cultural, idiossincrático e identitário.

Normalmente, há diversas práticas dos alunos que não estão no programa de aprendizagem da escola, mas que fazem parte do cotidiano dos educandos e das culturas juvenis (GONÇALVES, 2008). Entretanto, muitas das práticas musicais são possíveis de serem contempladas dentro do ambiente de aprendizagem escolar. Nem sempre todas as atividades serão abarcadas dentro dos conteúdos e carga horária previstos no currículo. Dessa forma, faz-se válido, e de extrema importância, proporcionar aos educandos oficinas e práticas musicais extracurriculares de diferentes estruturas, em que os alunos, de livre escolha, poderão se integrar aos grupos e atividades conforme seus interesses e habilidades. Nesse sentido, conforme dispõem as orientações curriculares,

> Qualquer estrutura pode ser desencadeadora de um processo de aprendizagem musical. O que se procura garantir nas tendências pedagógicas atuais é que a aprendizagem seja significativa, isto é, que tenha sentido para quem aprende (BRASIL, 2006, p. 194).

Oficinas de instrumento, canto coral, banda escolar, conjunto instrumental e demais grupos e manifestações musicais são alguns exemplos de atividades extracurriculares a serem contempladas no espaço escolar. Essas atividades oportunizam aos alunos um maior aprofundamento das suas

experiências musicais adquiridas durante as aulas regulares e se aplicam, por exemplo, para aqueles que buscam um ensino mais direcionado na aprendizagem de um novo instrumento, na criação de um grupo musical específico, em uma atividade de pesquisa de seu interesse, etc. Além disso, esses momentos, para além das aulas regulares, motivam os alunos que já possuem práticas previamente concebidas a aperfeiçoarem ainda suas habilidades provindas de experiências musicais anteriores.

A prática musical em conjunto é uma ferramenta importante para o processo de democratização do fazer musical e pode obter resultados significativos na aprendizagem dos alunos nos espaços em que é contemplada. Para além do desenvolvimento de habilidades propriamente musicais, as práticas coletivas contribuem positivamente nas relações interpessoais, no desenvolvimento da afetividade, solidariedade, respeito mútuo, cooperação, união de grupo, entre outras habilidades sociocognitivas.

Essa prática possibilita ainda o desenvolvimento de uma habilidade de extrema importância no processo de aprendizagem musical como um todo: a *escuta*. Quando tocamos em grupo, para interagir musicalmente e de forma produtiva, faz-se necessário que os integrantes estejam constantemente atentos aos sons que seus colegas estão produzindo. Dessa maneira, conseguem expressar suas ideias com a finalidade de criar uma unidade musical no conjunto. Essa interação resulta em uma forma de aprender colaborativa, envolvendo todos os integrantes do grupo, que, reciprocamente, se escutam, se orientam, se compreendem e se motivam. De acordo com Fonterrada (2008, p. 115), “A escuta musical envolve a construção de informações e o estabelecimento de relações e de significados inter e intra musicais, por meio dos quais se constitui o conhecimento musical em suas várias formas”.

Diferentemente da experiência dos educandos que praticam individualmente determinado instrumento, a *prática musical em conjunto* desenvolve outras aprendizagens extra-artísticas. A capacidade de *escutar*

outros instrumentos pode transcender na habilidade de *escutar outras vozes*, *escutar outros discursos*, despertando a noção ética do sujeito. Nas palavras de Beineke (2009), quando alunos têm oportunidade de falar em sala de aula sobre o modo de compreensão da música e como atribuem significados a ela, juntamente com o professor, estimula-se uma construção de conhecimento que é sociointeracionista, coletiva e colaborativa.

Além de a escuta ser uma habilidade extremamente importante para o ensino da Música, na Filosofia, a habilidade da escuta mostra-se preponderante no sentido de *escutar o outro*, isto é, de um respeito auditivo com relação ao discurso alheio, que promove a busca por mais tolerância, diálogo, ética e alteridade. Podemos falar, aqui, no que chamamos de *escuta holística*[4], que acreditamos ser um modo de escutar que não se fecha em si mesmo, mas, sim, abre-se ao diferente, ao outro, propondo uma *compreensão do outro* a partir do acolhimento deste. A ideia da audição e do ouvir apresentam diferentes formas de *escutar*. A escuta, além do mero ouvir — que se esgota na definição fisiológica do simples ouvir sem dar atenção ao que se ouve —, promove muito mais um cuidado para consigo mesmo e para com outrem.

Assim como na percepção de Lévinas (2008), em que o *outro* é apresentado na relação *face a face*, que exige um comportamento ético que permita ao outro existir plenamente, nas intersecções de Filosofia e Música, claramente presumíveis e projetadas na atividade de prática de conjunto instrumental, almejou-se, sempre, reiterar e pôr em prática valores, conceitos e habilidades desenvolvidos em aulas. Assim como Schafer (1991) fala da capacidade de escutar o *ambiente sônico* e criar uma *paisagem sonora*,

[4] O termo ora aventado é utilizado pelos autores com um sentido específico, que une a escuta enquanto elemento que se abre sem enxergar, sem ver quem chega, sem pré-julgamentos. O aspecto do holismo, por sua vez, leva em consideração o *todo*, de modo que a *escuta holística* explica-se pela necessidade de se tratar de uma escuta ativa, cuidadosa, preocupada e, ao mesmo tempo, que é própria do elemento da alteridade, visto que se abre ao outro sem conceituá-lo previamente, mas deixando que este se mostre e constitua sua própria identidade, seu próprio ser.

analogamente, a ideia é que se consiga pintar um *cenário discursivo*, com base nas inúmeras subjetividades expressas em cada manifestação sonora apresentada no grupo, acolhendo e respeitando cada um dos sons emitidos por cada membro do grupo.

A seguir, descreveremos e explicitaremos alguns aspectos referentes à Prática de Conjunto Instrumental desenvolvida em atividade extracurricular na Escola SESI Montenegro. A atividade, como forma complementar de desenvolvimento integral de educandos, aborda elementos que asseguram não apenas o aprimoramento dos integrantes do ponto de vista técnico-musical, mas inúmeras outras formas de aprendizagem que fogem ao campo específico da Música e da Filosofia, adentrando a seara da formação de sua própria identidade, do protagonismo e da ética e alteridade de cada um.

A prática de Conjunto instrumental na Escola SESI de Ensino Médio Montenegro

O Conjunto Instrumental da Escola SESI de Ensino Médio Montenegro é uma atividade extracurricular que foi pensada pela professora de Música da escola, em parceria com o professor de Filosofia, a ser realizada em período extraclasse, como atividade complementar para os alunos que demonstram interesse e práticas instrumentais previamente desenvolvidas. A atividade surgiu como oficina de *culturas juvenis* — como sugerido no Projeto Político-pedagógico da escola —, com o intuito de ser aplicada, no intervalo entre turnos, para esses educandos, desenvolvendo-se, posteriormente, como um projeto maior, com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos (SESI, 2017). Os encontros acontecem semanalmente, com duração de 1 hora, e contemplam a prática instrumental em uma formação variada, com instrumentos com os quais os integrantes têm maior familiaridade. A formação atual contempla violino, flauta, violão, teclado, guitarra, contrabaixo elétrico e percussão (bateria e cajon). O grupo é composto por cinco alunos e os dois professores coordenadores da atividade.

Para cada encontro, é fundamental que haja um planejamento prévio, por parte dos professores, abrangendo aspectos técnicos inerentes ao bom funcionamento e fluência do ensaio. A organização do espaço, as músicas que serão trabalhadas, a duração e otimização do tempo são algumas questões a serem previamente consideradas. A cada encontro, formou-se uma rotina de preparação do ensaio, como uma espécie de roteiro a ser seguido, já com a participação ativa dos integrantes. Assim, quando os alunos entram em sala: a) se apropriam de seus respectivos instrumentos; b) organizam-se em formato semicircular, de modo que todos consigam visualizar e se comunicar uns com os outros; c) preparam os instrumentos segmentados — como no caso dos instrumentos elétricos, que requerem amplificação; d) afinam os instrumentos na sua individualidade, especialmente os de cordas (violão, guitarra, contrabaixo, violino); e) afinam os instrumentos no grande grupo, atentos ao timbre e características de cada instrumento, buscando uma unidade, com referências harmônicas; f) organizam partituras em suas estantes e dialogam, juntamente com o professor, sobre a ordem das músicas a serem trabalhadas. Essa organização possibilita que o tempo do ensaio seja melhor aproveitado e questões especificamente musicais sejam contempladas, na medida do possível, em sua totalidade.

A escolha do repertório é baseada no gosto musical dos componentes do grupo. Assim, os educandos participam ativamente da escolha e votam por si mesmos nas músicas que serão arranjadas e, posteriormente, executadas. No primeiro ano da atividade, as músicas contempladas foram: *Sweet Child O'Mine* (Guns N' Roses), *Viva La Vida* (Coldplay), *Hey Jude* (Beatles), *Mercedita*s (Ramòn Sixto Ríos). As músicas contemplam uma gama variada de estilos musicais, passando por clássicos do rock, pop rock contemporâneo e música nativista sul-rio-grandense. O gosto musical dos educandos deve ser levado em consideração, assim como o contexto social no qual estão inseridos. Isso cria um ambiente que faz com que eles sintam-se acolhidos e tenham suas subjetividades reconhecidas. É importante que se crie também uma

atmosfera leve no processo de escolha e discussão do repertório, buscando também contemplar as individualidades dos integrantes, uma vez que "Uma atmosfera amigável em uma cooperação estruturada estabiliza a motivação de tocar em grupo" (HARNISCHMACHER, 2001, tradução nossa).

No processo de criação dos arranjos, é necessário que o professor tenha, para além dos conhecimentos específicos musicais (harmonia, contraponto, análise musical), noções básicas de escrita para grupos instrumentais, corais, e outras formações de conjunto. É preciso conhecer os instrumentos para os quais as peças serão arranjadas, formas e funções orquestrais, estilos, regras de escrita, transposições, etc. No início do percurso, constatou-se a necessidade, por parte da professora, de uma formação mais específica e um aperfeiçoamento no campo da produção de arranjos musicais, visto que suas habilidades enquanto arranjadora eram mínimas e durante sua formação acadêmica não foi contemplado com maior complexidade esse conteúdo.[5]

Normalmente, a grade curricular dos cursos de licenciatura em Música não abrange disciplinas específicas de arranjo para conjunto instrumental, o que pode dificultar a prática docente mesmo após a conclusão de sua formação acadêmica. Isso ocorre, em parte, porque "[...] no processo de formação docente em prática de conjunto instrumental, não se vem dando ênfase às possibilidades de atuação do educador musical na escola de ensino regular" (BASTIÃO, 2012, p. 60). O que acontece é que o profissional acaba passando todo o curso sem ter grandes práticas em elaboração de arranjos para conjuntos instrumentais, o que por sua vez acaba dificultando sua prática enquanto arranjador, especialmente quando surge essa demanda.

[5] No período de abril a julho deste ano, a Profa. Greizi Kirst realizou um curso de Arranjo Musical, ministrado pelo professor Josemir Valverde, ofertado pela Fundarte, Montenegro. O curso foi destinado a professores de música, músicos profissionais e estudantes, interessados em desenvolver habilidades para criar e escrever arranjos para bandas, conjuntos instrumentais, arranjos corais e orquestrais.

É importante que não só o professor seja responsável pelos arranjos e demais estruturas musicais das peças a serem executadas no grupo. Cabe aos alunos integrantes terem uma participação ativa e serem protagonistas nas tomadas de decisões referentes ao repertório e outras questões inerentes à prática musical. É nesse diapasão que França e Pinto afirmam que:

> Arranjar, interpretar, definir instrumentos, quem vai cantar ou tocar, organizar estruturalmente a peça, criar melodias, harmonias, dinâmicas, texturas, são atividades dessa natureza. Esse processo promove uma atitude crítica em relação ao material musical, revelando-se uma preciosa contribuição para o desenvolvimento musical dos alunos (FRANÇA e PINTO, 2005, p.30).

Os resultados dessa prática ativa nos arranjos e outras concepções são observados no desempenho musical dos alunos, que se sentem cada vez mais seguros nas suas interpretações, bem como reforçam o sentimento de pertencimento no grupo, instigando ainda que sejam protagonistas de sua aprendizagem. Tais perspectivas ecoam no argumento de que defende que:

> Dessa forma veremos estudantes que participam ativamente do fazer e ouvir musical; que gostam de desenvolver a sua musicalidade; buscam a excelência musical; avaliam criativamente suas performances e composições; demonstram uma disposição positiva para o "aprender-a-ser-criativo"; correm riscos musicais confortavelmente e testam seus julgamentos das promessas criativo-musicais (ELIOT apud BEINEKE;LEAL, 2001, p.161).

Para além dos ensaios, no decorrer da atividade foi possível proporcionar aos alunos que apresentassem os resultados alcançados e as habilidades desenvolvidas na dedicação ao projeto. Algumas apresentações demonstraram positivamente o empenho dos alunos, abrilhantando momentos pedagógicos escolares — como reunião de pais, entrega de boletins, datas comemorativas, mostras culturais, atividades de encerramento do ano letivo, bem como a participação em eventos externos.

Por fim, reiteramos que a atividade de Prática de Conjunto Instrumental possibilitou que aspectos abordados na teoria fossem vivenciados, praticados e experienciados por cada sujeito que se envolveu no processo musical e percebeu o seu tempo e o tempo do outro, a sua voz e a voz do outro, o espaço de si e de outrem em um mesmo ambiente de troca de aprendizagem.

Considerações finais

Na primeira seção, exploramos alguns elementos das principais características desenvolvidas em atividades de prática musical em conjunto. Também exploramos como atividades extracurriculares como esta podem suprir inúmeros hiatos de aprendizagem, ressaltando e oportunizando novos espaços pedagógicos. Por fim, reforçamos as inúmeras habilidades extramusicais propiciadas e desenvolvidas nesta prática, ressaltando sua importância na formação sociocognitiva, identitária e ética dos educandos.

Na segunda seção, por sua vez, ressaltamos os principais aspectos relativos à prática tanto docente quanto discente presentes na atividade de Prática de Conjunto Instrumental da escola SESI Montenegro. Foi possível abordar desde a organização do grupo, as diferentes etapas de cada encontro, a escolha de repertório e de instrumentos, assim como os eventos promovidos pelo grupo ao longo do ano. Adicionalmente, apontamos como alguns conceitos desenvolvidos na disciplina de Filosofia foram abordados direta e indiretamente pelo simples fato de possibilitar que jovens pudessem dialogar entre si, por meio da experiência musical, reconhecendo diferentes realidades sociais, dificuldades existenciais, manifestações culturais e identitárias.

Das inúmeras aprendizagens promovidas pela atividade de Prática de Conjunto Instrumental aqui descritas, destacamos, por fim, a compreensão do respeito aos valores e da percepção da pluralidade de juventudes e de identidades ali presentes. Essa concepção foi extremamente valiosa, pois

transcendeu os componentes de Música e de Filosofia, formando cada um dos jovens envolvidos no projeto como seres humanos mais plenificados de si mesmos, capazes de ler o mundo com mais abertura, tolerância e diálogo, pontos necessários para se desenvolver no presente, vislumbrando ainda a possibilidade de um futuro mais promissor.

Referências:

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia.* 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BEINEKE, Viviane; LEAL, Cláudia. Criatividade e Educação Musical: Por uma Atitude Perante as Práticas Musicais na Escola. *Expressão* – Revista do Centro de Artes e Letras, v. 1, p. 157-163, jan/jun, 2001.

BASTIÃO, Zuraida Abud. Prática de conjunto instrumental na educação básica. *Música na Educação Básica.* Londrina, v. 4, n. 4, novembro de 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed4/pdfs/RevistaMeb4_pratica.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 30 out. 2017.

FONTERRADA, Marisa. *De tramas e fios*: um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; PINTO, Leonardo Bernardes Margutti. Análise idiomática, formal e pianística de composições realizadas por iniciantes ao

piano. *Revista da ABEM*, v. 13, n. 13, p. 29-38, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/322/252>. Acesso em: 30 out. 2017.

GONÇALVES, Lilia Neves. A aula de música na escola: reflexões a partir do filme Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

HARNISCHMACHER, Christian. Lernkompetenz durch produktives Üben und Proben. In: KRAEMER, Rudolf-Dieter; RÜDIGER, Wolfgang (Hg.). *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule:* Ein Handbuch für die Praxis. Augsburg: Wißner, 2001. p. 217-230.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito.* Coimbra: Edições 70, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul./dez, 2012. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88/73>. Acesso em: 30 out. 2017.

HUMMES, Júlia Maria. Música. In: RIO GRANDE DO SUL. *Lições do Rio Grande - vol 2. - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Artes e Educação Física).* Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009. p. 85-97. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

PERONDI, Maurício. *Culturas juvenis na ótica da educomunicação.* Brasília: EDB, 2014.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA - SESI. *Projeto político-pedagógico escola Sesi Montenegro.* Montenegro: Fiergs, 2017.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

O PAPEL DO DIRETOR DE TEATRO NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE CENAS PLURAIS

Natalia Perosa Soldera[1]

Resumo: A pesquisa examina conceitos e práticas vinculados às escrituras plurais da cena, tais como: a dramaturgia plural, o *performative turn,* os ciclos RSVP e Repère. Deste exame, pretende-se identificar de que forma estes processos, nos quais a pluralidade é fator de criação, demandam novas abordagens do processo criativo pelo diretor de teatro.

Palavras-chave: Diretor teatral; Dramaturgia Plural; Texto da performance.

THE ROLE OF THE DIRECTOR OF THEATER IN THE PROCESS OF CREATION OF PLURAL SCENES

Abstract: The research investigates concepts and practices connected to the plural scriptures for the scene, such as the plural writing, performative turn, cycles RSVP and Repère. This exam is intended to identify how these processes, in which the plurality is a factor of creation, demand new approaches to the creative process by theater director.

Keywords: Theatre director; Plural dramaturgy; Performance text.

> Então, como eu dizia, as três responsabilidades que considero essenciais ao teatro, a qualquer teatro, são as seguintes. A primeira é a responsabilidade do artesão no sentido de desenvolver o conhecimento de seu ofício (BROOK, 2002, p.89).

É a partir desta responsabilidade do artista de teatro, proposta por Peter Brook, que se propagam as questões investigadas para este escrito. Busco compreender quais são as competências, habilidades, posturas e ações que constituem as ferramentas de trabalho de um diretor de teatro. A formação e o desenvolvimento da prática do diretor de teatro é uma área pouco explorada nos estudos das artes da cena. Desde o século 19, já haviam sido

[1] Doutoranda no programa de Literatura, Artes da Cena e da Tela da Université Laval/Canadá, com pesquisa sobre processos criativos não-dramáticos. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com pesquisa intitulada Processo de composição da cena a partir da noção de intermedialidade. Bacharel em Teatro com Habilitação em Direção Teatral, também pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora colaboradora do Bacharelado em Artes Cênicas da Faculdade de Artes do Paraná – FAP/UNESPAR, de 2015 a 2017. Atua como diretora de teatro desde 2013, sendo seu último trabalho a criação Os Quintais de Porto Alegre, realizada com financiamento do prêmio Funarte de Artes na Rua, em 2015.

SOLDERA, Natalia Perosa. O papel do diretor de teatro no processo de criação de cenas plurais. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.126-142, ano 18, nº 35, janeiro/junho. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

compartilhadas reflexões sobre as práticas do ator de teatro, as competências esperadas e possíveis estratégias para o desenvolvimento das mesmas. Mesmo que a história do teatro do século 20 conte com a contribuição de diversos diretores que transformaram as práticas teatrais, estes dedicaram grande parte da sua reflexão também ao desenvolvimento do trabalho do ator. É inegável que suas práticas transformaram o entendimento do diretor de teatro e a formação dos que vieram depois deles, mas, ainda assim, os estudos teatrais carecem de pesquisas sobre práticas de formação e articulação de competências do diretor. Essa conjuntura se deve a diversos fatores, dentre os quais podemos citar: a dedicação do olhar do diretor às práticas do ator – o que é compreensível, já que parte do trabalho do diretor está na atenção ao trabalho do ator; o surgimento tardio de formações específicas em direção teatral; e as peculiaridades do trabalho do diretor. O diretor precisa agenciar competências técnicas, cognitivas e humanas, que estão irrevogavelmente atreladas à estética teatral que se deseja produzir, ou seja, não há e não pode haver um método de desenvolvimento da prática do diretor, mas sim diversas práticas de aprendizado e experiência.

Compreendendo a multiplicidade de experiências e práticas que podem integrar o campo de aprendizado do diretor de teatro, este estudo se dedica ao exame de criações cênicas contemporâneas não convergentes e plurais. Isto, porque parte do pressuposto de que estas manifestações reformulam demandas criativas no processo teatral e, portanto, requerem outros procedimentos e práticas do diretor. São investigadas proposições de princípios e estruturas de processos criativos para uma cena que não se estrutura a partir dos princípios tradicionais dramáticos, para identificar os desafios postos ao diretor, enquanto agente do processo criativo.

Refletindo sobre o trabalho de alguns dos diretores de teatro mais relevantes historicamente, observamos que seus processos criativos estiveram circundando elementos centralizadores, como o texto dramático e o trabalho do ator, e que estes diretores eram os responsáveis solitários pela condução dos processos. Podemos compreender que o diretor, no seu entendimento mais

abrangente, seria o guia do processo de criação. O lugar para o qual a condução do diretor guia pode variar visando a objetivos mais ou menos pré-consolidados.

No livro *Systems of Rehearsal: Stanislavsky, Brecht, Grotowski, and Brook*, o pesquisador Shomit Mitter afirma sobre o processo de ensaios de *King Lear,* de Peter Brook: "A ordem das atividades é importante: ação é o produto do pensamento; o corpo executa o que a mente já formulou [...] O propósito dos ensaios é dar a esta ideia forma: ação deve seguir a análise." (MITTER, 1992, p. 26, tradução nossa). Não se trata de afirmar toda a carreira e as contribuições teatrais de Brook a este momento de seu trabalho, porém o modo de trabalho empregado em *King Lear*, de 1962, revela um fluxo operatório do processo de ensaios: da análise para a cena. Ou seja, o texto e sua interpretação são previamente pensados e elaborados e o processo de ensaios torna estas ideias materiais teatrais. Nesse fluxo operatório do processo criativo temos um objetivo mais pré-consolidado do "para onde" o diretor guia. Assim sendo, os procedimentos criativos empregados não terão como propósito descobrir, surpreender ou criar novas possibilidades cênicas, mas darão forma às percepções do texto dramático, produzidas na primeira etapa do processo criativo. Evidencio que neste caso o processo de ensaios tem como foco a transposição da concepção do diretor do texto dramático para a cena e o refinamento, geralmente por meio da repetição, dessa transposição. Esse é o modelo tradicional do processo criativo teatral, que, apesar de questionado pelo menos desde os anos 50 por outras práticas, continua sendo parte de nossos imaginários e influenciando na formação e prática da diretora de teatro.

Estes processos criativos, que se organizam a partir de uma concepção com definições de resultado mais claras e um elemento centralizador – no caso exemplificado o texto dramático – requerem que alguém garanta a convergência dos materiais e a coerência das composições. É o diretor quem assume esse papel, tornando-se maestro da cena e maestro dos atores e demais artistas envolvidos na criação. O diretor maestro (mestre) precisa

garantir que sua concepção da cena aconteça; para tal, torna-se responsável por conceber os procedimentos criativos a serem desenvolvidos, os métodos empregados no processo de ensaios, as pedagogias do trabalho do ator, além de direcionar os trabalhos dos demais artistas: figurinista, cenógrafo, iluminador, etc.

O diretor torna-se uma figura destacada dos demais artistas e adquire o poder de deter a palavra final sobre a encenação. O entendimento do diretor como "olho de fora" da criação cênica, aceito e difundido por muitos como sendo o ofício do diretor teatral, estabelece uma barreira entre palco (dentro da cena) e plateia (fora da cena). Essa barreira delimita o corpo do diretor e o seu trabalho ao espaço da plateia. Corroborando com essa separação do espaço do corpo do diretor, Eugenio Barba lista uma série de compreensões acerca do ofício do diretor, dentre as quais: "identificam-no com o verdadeiro autor do espetáculo e o primeiro espectador que também tem sempre a última palavra em qualquer decisão" (BARBA, 2010, p. 22). Nesta citação estão atestadas as compreensões de que o espaço de trabalho do encenador é o da plateia, sendo ele considerado como um primeiro espectador; e que ele detém as decisões finais e, portanto, a autoria sobre a encenação. A separação de espaços e a distância entre o corpo do diretor e o corpo dos atores está implicada na problemática que se refere à autoria da criação. O diretor que se coloca e se mantém no espaço da plateia não mistura seu corpo ao corpo dos atores e essa separação contribui para o estabelecimento de uma hierarquia, que distingue a percepção "de fora" como privilegiada em relação à criação cênica.

Estes procedimentos criativos e suas implicações no trabalho do diretor não são característicos de um tempo ou de uma linguagem teatral específica. Estão considerados nesta reflexão pois são importantes enquanto legado de práticas e reflexões e constituem o imaginário que produz nosso entendimento do trabalho do diretor de teatro. Como afirmado anteriormente, existem muitos teatros possíveis e, portanto, muitos diretores possíveis. Na minha trajetória de pesquisa, tenho tentado refletir sobre outras possibilidades de ser diretora.

Considerando processos criativos não convergentes e plurais (não-centralizados) e posturas horizontais, que não destaquem o diretor da comunidade de criadores da experiência cênica.

Pelo menos desde meados de 1850, com a "obra de arte total", de Richard Wagner, o teatro é reconhecido como uma arte formada por várias linguagens diferentes. Uma parte das práticas teatrais se transformou muito desde os anos 50 e 60, de texto centrado para orientada ao evento. O *performative turn*[2], proposto por Erika Fisher-Litche em *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*, apresenta a transição do "produto" das artes cênicas de obra de arte para arte como evento. Essa mudança transforma as exigências criativas do refinamento requerido por uma obra de arte – para ser apreciada e compreendida pelo público – para a promoção de um evento – a ser vivenciado pelos espectadores e artistas. A superação da hegemonia do texto dramático, transformando o teatro de texto-centrado para orientado ao evento, traz consigo novas estratégias de criação. Uma dessas estratégias passa pelo entendimento das dramaturgias plurais ou linhas plurais de escritura da cena[3]. Os procedimentos criativos de escrituras plurais respondem a estas novas demandas valorizando a relação de *feedback loop*[4] entre artistas e espectadores no evento teatral. A autoria da criação adquire uma nova dimensão, para além da comunidade criativa de artistas que a produzem, atingindo as responsabilidades e possibilidades criativas dos

[2] Theatre, too, experienced a performative turn in the 1960s. In particular, it advocated a redefinition of the relationship between actors and spectators. (...) The aim no longer lay in creating a fictive world, within which the channels of communication were limited to the stage, i.e. between dramatic characters, as the basis for the external theatrical communication between actors and audience to take place. The pivotal relationship would be that between the actors and the spectators. (…) Based on the ostensible consensus that theatre is constituted and defined by the relationship between actors and spectators, the audience, conversely, understood the performance not primarily as a work of art –traditionally assessed on the basis of how successfully one applies theatrical means to a text –but as an event. (Fischer-Lichte, 2008, p. 22)

[3] este conceito me foi introduzido e vem sendo desenvolvido pelo professor Robert Faguy no LANTISS (Laboratory of New Technologies of Image, Sound and Scene), no qual eu tive a oportunidade de estagiar em 2013.

[4] In short, whatever the actors do elicits a response from the spectators, which impacts on the entire performance. In this sense, performances are generated and determined by a self-referential and ever-changing feedback loop. Hence, performance remains unpredictable and spontaneous to a certain degree. (Fischer-Lichte, 2008, p. 38-39)

espectadores, convidado a editar a pluralidade da composição. As dramaturgias plurais reconhecem o evento teatral como uma rede de relações e investem no potencial dessas relações para criação.

Para entender o campo das práticas teatrais de escrita plural é necessário compreender as noções de texto da performance e texto espetacular. O texto da performance é caracterizado por não ser autônomo à cena, ele existe na cena. Richard Schechner descreve o texto da performance:

> [...] texto da performance: tudo o que acontece no palco que um espectador experiência, desde movimentos e discurso dos dançarinos e/ou atores até a iluminação, cenografia, e outros efeitos técnicos ou multimídia. O texto da performance é distinto do texto dramático. O texto dramático é peça, roteiro, partição musical, ou notação em dança que existe antes de ser posto em cena (SCHECHNER, 2002, p. 227, tradução nossa)[5].

A noção de texto espetacular afirma a independência do teatro em relação ao texto dramático (literatura) e compreende que todos os materiais de composição teatral são possibilidade de escrita e leitura no palco. De acordo com Josette Féral, o texto espetacular é "o resultado de uma trama apertada entre texto e outros elementos da representação, uma trama em que os elementos estão intimamente imbricados e são quase inseparáveis." (Féral, 2004, p. 111, tradução nossa). As dramaturgias plurais buscam preservar a autonomia dos elementos de composição, baseando o conflito cênico nas relações entre os elementos e oferecendo ao espectador uma experiência multimodal e seletiva.

Na teoria literária, a escritura plural se refere a textos cuja estrutura de composição promove a possibilidade de múltiplos caminhos de leitura. Existem algumas estratégias de composição literária ligadas a este pressuposto; em geral, tratam-se de textos compostos por mais de um texto. O que difere a escritura plural da intertextualidade, por exemplo, é a preservação da autonomia de cada elemento. Um exemplo de texto literário de escritura plural

[5] performance text: everything that takes place on stage that a spectator experiences, from the movements and speech of the dancers and/or actors to the lighting, sets, and other technical or multimedia effects. The performance text is distinguished from the dramatic text. The dramatic text is the play, script, music score, or dance notation that exists prior to being staged.

é o romance *Patul lui Procust,* do autor Romeno Camil Petrescu. O autor utiliza o modelo de escrita científica como estrutura de seu romance. No corpo do texto, temos a narrativa principal, enquanto que nas notas de rodapé temos uma narrativa secundária, com seus próprios conflitos e diálogos. Por vezes, essa narrativa secundária se desenvolve de forma totalmente autônoma e, por outras, mostra os personagens da narrativa secundária comentando acontecimentos da narrativa principal. O leitor, desta forma, pode tanto ler apenas a narrativa principal ou a secundária ou, ainda, ler as duas do modo como leria um escrito científico.

O sistema humano de percepção é multi e intermodal, isto quer dizer que ele é composto por diversos modos de percepção que são capazes de funcionar de modo autônomo e em associação. Somos dotados da capacidade de perceber o mundo de modo não unitário e não centralizado, envolvemos todos os nossos sentidos e todos eles são importantes para perceber diferentes aspectos do mundo. Nossa percepção é um sistema voluntário e involuntário, somos estimulados pelo ambiente e por atenções formadas por nossa sensibilidade e intelecto; graças a estes mecanismos somos capazes de responder aos estímulos. Este entendimento da percepção apresenta a possibilidade de experiências individuais em eventos coletivos. Os fenômenos oferecem os mesmos estímulos, porém cada sujeito, por meio das suas diferentes qualidades e interesses de atenção, percebe o evento de maneira única.

Desta forma, cabe dizer que todo evento cênico oferece ao espectador a possibilidade de se relacionar de forma única, segundo sua própria subjetividade. Porém, nas escrituras cênicas, ditas plurais, há uma ampliação dos modos de relação e percepção da cena, valorizando não somente a compreensão intelectual de um conteúdo determinado pelo artista, mas de conteúdos sensíveis, sensoriais e que estão além do controle do artista sobre o acontecimento artístico. Esse investimento em uma escritura plural da cena acompanha ideias da física contemporânea sobre sistemas instáveis e

dinâmicas de incerteza[6], teorias da percepção[7] e sociológicas, como o entendimento de pensamento complexo[8]. O reconhecimento da complexidade dos eventos cênicos coloca o artista criador diante da impossibilidade de controlar a recepção de sua criação. Não faz sentido, diante destas questões, orquestrar um espetáculo teatral de modo que seus materiais de composição convirjam em torno de uma concepção de obra cênica. Diante disso, os artistas da cena investem em composições plurais, nas quais não se trata de orquestrar os elementos em torno de um centro, mas de trabalhar sobre cada uma das relações emergentes e instáveis da composição da cena e possibilitar sentidos.

> Entre o temor da morte e a proteção das epifanias, entre a ação do performer e o olhar da testemunha, entre a vulnerabilidade dos homens e a punição dos deuses, o teatro sempre esteve posto no "entre", "no inter". Quando a relação intersubjetiva, própria do drama, deixa de ser o eixo de organização do teatro, como aponta hans-thies lehmann em sua tese do teatro "pós-dramático", a cena teatral investe em novos "entres" (ISAACSSON, 2011, p. 22).

A diretora brasileira Christiane Jatahy tem trabalhado desde o início de sua companhia, a Cia Vértice, investigando novas estratégias de criação voltadas à descentralização e pluralidade da cena. O primeiro trabalho oficialmente divulgado no site da companhia é A Falta que nos Move, uma peça que se desdobrou posteriormente em filme e vídeo-instalação. Nesse

---

[6] Summed up and simplified, they hold that while some parts of the universe may operate like machines, these a closed systems, and closed systems, at best, form only a small part the physical universe. Most phenomena interest to us are, in fact, open systems, exchanging energy or matter (and, one might add, information) with their environment. Surely biological and social systems are open, which means that the attempt to understand them in mechanistic terms is doomed to failure.
This suggests, moreover, that most of reality, instead of being orderly, stable, and equilibria!, is seething and bubbling with change, disorder, and process. (Prigogine et Stengers, 1984, p. xv)

[7] Em 1925, o teórico alemão Max Wertheimer (1880-1947) resumiu os conceitos de uma então nova abordagem da psicologia de percepção, que veio a ser conhecida sob o nome de GESTALT, na seguinte frase lapidar: "O todo é mais do que a soma de suas partes". Devemos entender que, nesta definição, a palavra-chave não é o "mais" - não há nenhum ingrediente misterioso modificando o todo - e sim "soma". Quer dizer: o todo nunca é apenas uma soma das partes, uma adição. O todo é a *integração de suas partes.* Através da *integração* em um conjunto, surge uma *nova totalidade* com *qualidades novas*. (OSTROWER, 1990, p. 31)

[8] The problem of knowledge is a challenge because we can only know, as Pascal said, the parts if we know the whole in which they are located, and we can only know the whole if we know all the parts that make it up. (Morin, 2000, p. 13).

trabalho inicial já se apresenta a pluralidade de mídias que vai acompanhar os trabalhos seguintes da companhia. Em Corte Seco, de 2010, o vídeo entra em cena por meio de televisores e funciona como um portal que abre a película de ficção, que protege a cena teatral, para o mundo "lá fora", com câmeras de segurança captando ao vivo o entorno do teatro e dos bastidores. O espectador pode, portanto, acompanhar as imagens transmitidas do entorno do teatro, acompanhar a ação dos atores, as interações que acontecem entre as duas camadas, ou, ainda, editar a experiência passando de uma camada para a outra. No site da companhia sobre o espetáculo, temos:

> Outras referências para a criação de Christiane foram o livro 'Passagens', de Walter Benjamim e os filmes 'Short Cuts', de Robert Altman, "Código Desconhecido" Michael Haneke, entre outros. 'É um espetáculo plural, em que os múltiplos focos partem da realidade para constituir uma ficção. Como em um quebra-cabeça, em cortes secos, a peça é remontada a cada dia', explica a diretora. Apesar de ser uma apresentação diferente a cada dia, ela frisa que não se trata de um espetáculo de improviso. 'Há janelas abertas para a improvisação, mas não é a linha deste trabalho', diz.[9]

Julia (2011) é o embrião que irá gerar E Se Elas Fossem Pra Moscou (2014). Em Júlia, a diretora se inspira no texto dramático Senhorita Julia de August Strindberg para criar um híbrido no palco entre cinema e teatro. As ações da peça são filmadas em tempo real e compõem o filme que é projetado no palco em tempo real. Há uma grande tela no centro do palco, composta por duas telas móveis. As telas integram a cenografia e funcionam como painéis, que revelam e escondem a cenografia do filme e as cenas filmadas ao vivo (figura 1). Cena e filme se completam, por vezes vemos em cena partes que não estão no filme e vice-versa. O dispositivo aqui revela a artificialidade do filme pelo teatro, ao contrário do que acontece em Corte Seco. O filme não é projetado em uma tela única, como no cinema tradicional, ele se divide nas duas telas, que equacionam as diferentes possibilidades promovidas por esse

[9] Texto de apresentação do espetáculo Corte Seco, extraído do site oficial da diretora e da Cia Vértice. Acesso em 5 de outubro de 2017. Disponível em: <http://christianejatahy.com.br/project/corte-seco-2>

dispositivo. Ora vemos uma grande tela, ora vemos duas telas separadas que projetam cenas diferentes, ora temos uma grande tela dividida ao meio por duas cenas diferentes. A escritura do filme também acontece no gerenciamento desse dispositivo de split screen.

Assim como a escritura da cena se tece em torno da situação dramática do texto ao mesmo tempo em que se escreve como matéria de produção do filme. A pluralidade da dramaturgia acontece por meio das linhas da cena, da tela 1 e da tela 2 do filme projetado ao vivo.



(Figura 1 - imagem do espetáculo Julia da Cia Vértice)[10]

Entre Julia e E Se Elas Fossem Pra Moscou a diferença é que as escrituras, que já são complexificadas na relação entre dimensão real e dimensão ficcional – a cena é drama ao mesmo tempo em que é estruturada para compor o melhor enquadramento e efeito cinematográfico – se dividem e

[10] Disponível em: <http://christianejatahy.com.br/project/julia#gallery>.

se tornam duas escrituras autônomas. O filme e a cena são autônomos, ainda que estejam conectados em sua natureza – são compostos pelo mesmo material, a encenação da peça, inspirada na dramaturgia de As Três Irmãs de Anton Chekhov – e pela contaminação de uma escritura na outra. Nessa peça os espectadores são divididos em dois grupos, um que verá primeiro o filme e depois a peça e outro que fará o caminho oposto. A escritura da peça tece o filme, sabemos que há um filme sendo projetado na outra sala do teatro, porque vemos a tela, ouvimos as reações dos espectadores que assistem à projeção e vemos as câmeras no palco e cenas que acontecem no background da ação do teatro para a filmagem.

A tensão entre as duas escrituras compõe a paisagem cênica na qual o espectador está imerso. Os estímulos dessa dramaturgia plural não estão limitados às conexões possíveis entre cena e filme, mas pulsam durante toda a experiência, porque mesmo quando o espectador não está vendo o filme ou a cena, ele está compondo ambos. A repetição é outra característica de dramaturgia plural empregada pela diretora. A peça e o filme acontecem duas vezes, o material de desdobramento das escrituras é o mesmo e graças a isso o espectador é convidado a re-explorar a multiplicidade das composições cênica e fílmica. A repetição é uma chave de acesso dada ao espectador para que ele possa adentrar no jogo da dramaturgia plural.

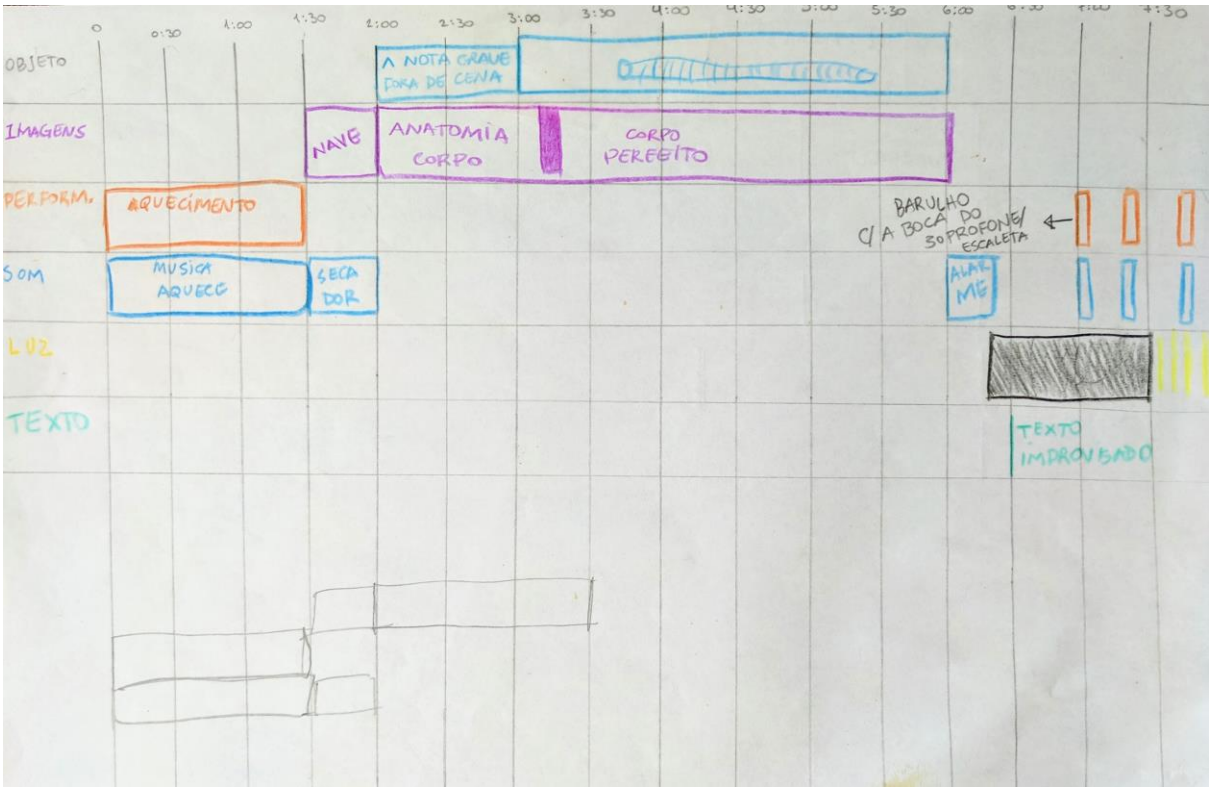
O investimento na pluralidade e na descentralização das relações entre os materiais de composição da cena demanda transformações nos processos criativos. Transformar as práticas de criação passa por repensar estruturas, procedimentos e posturas dos artistas no processo. Na pesquisa de mestrado O Processo de Composição da Cena a Partir da Noção de Intermedialidade, investiguei possibilidades de estruturas criativas que estivessem em sintonia com o conceito de intermedialidade. As práticas intermediais estão no mesmo campo que as dramaturgias plurais. São estratégias que investigam a descentralização da composição cênica, a flutuação da hierarquia entre os elementos de composição da cena, a transição da obra cênica para o evento cênico, as ideias de caleidoscópio, paisagem e sinestesia não oferecem

sínteses de significação ao espectador, entre outras características que pertencem ao teatro contemporâneo, que é denominado pós-dramático e performativo.

Para propor e manter, enquanto diretora, um ambiente de criação propício para a intermedialidade, tive como objetos de estudo as práticas do *devising theater, do environmental theater* e procedimentos de criação cíclicos, como os ciclos *R.S.V.P,* de Anna e Lawrence Halprin, e o ciclo *Repère*, elaborado por Jacques Lessard e continuado por Robert Lepage. Essas práticas valorizam princípios importantes para a produção de dramaturgias plurais. Elas investem na heterogeneidade e suas implicações como potência de criação, tanto dos materiais da cena quanto dos criadores envolvidos no processo. Há um investimento em flexibilizar hierarquias criativas e promover um ambiente de colaboração, não compreendido como consenso ou convergência, mas como espaço de diálogo entre diferenças – materiais diversos e pessoas/inteligências criativas diversas. Não são estruturas que colocam o diretor como condutor solitário e detentor da palavra final do processo, o diretor está nestes processos junto do restante do grupo, como mais um criador.

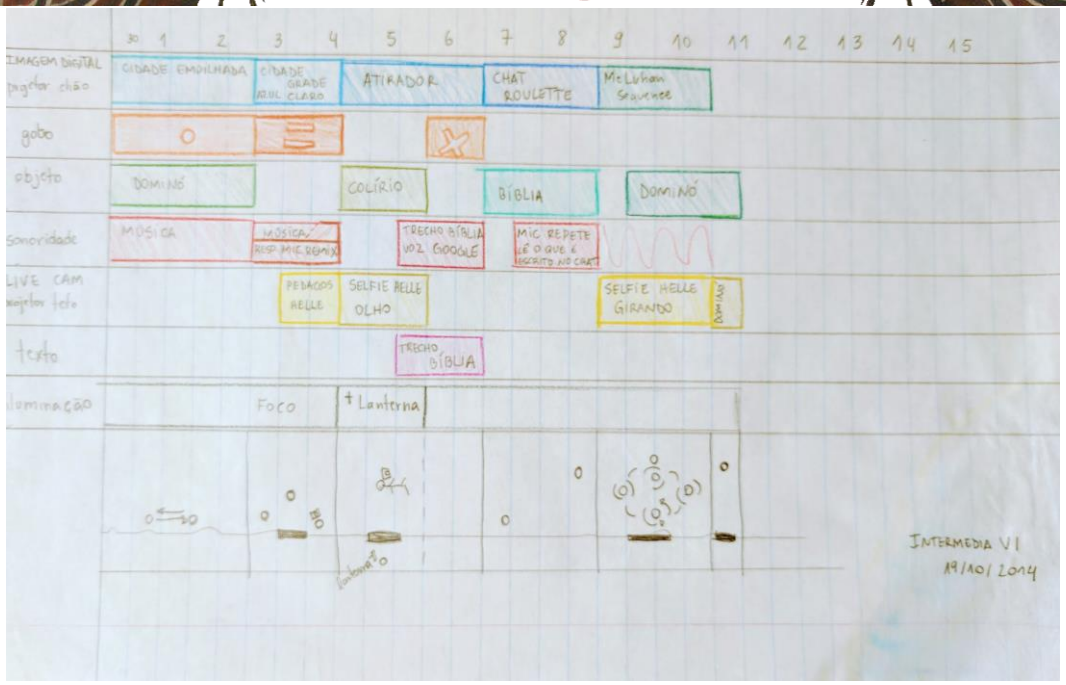
A partir destas práticas realizei dois workshops de criação, cada um deles mobilizado através de um dispositivo de exploração intermedial diferente. O primeiro dispositivo chamei de Dispositivo Linha, que trata-se de um desdobramento da visualização proposta na montagem cinematográfica. Eu encontrava os demais participantes na sala de trabalho e com materiais *ready-mades* (como vídeos, imagens e objetos) organizamos uma estrutura visual, orientada no tempo para exploração (conforme figura 2). Essa linha do tempo de materiais servia como base para improvisação, segunda etapa do encontro, que depois era avaliada em conjunto e repetida com os ajustes propostos pelo grupo. Na improvisação todos os participantes eram convidados a agir nas funções cênicas que desejassem (atuar, dirigir, iluminar, colocar sonoridades e imagens digitais). O segundo workshop e dispositivo era intitulado Dispositivo Bolha; essa proposta contrapõe a primeira, não orientando a etapa inicial de

acordo com uma linha do tempo. No dispositivo bolha, no primeiro momento do encontro decidíamos quais materiais seriam explorados nas improvisações e a linha do tempo ia sendo criada a partir das avaliações das improvisações. Nesse sentido, essa proposta é inicialmente mais aberta e transforma a postura e a articulação das improvisações, que se tornam mais livres, no sentido de não terem tempo determinado para finalizar, nem uma ordem para a exploração dos materiais. As linhas do tempo, nesse workshop, eram utilizadas como forma de notação da exploração do dia, registravam as escolhas que iam sendo feitas nas avaliações (exemplo na figura 3).



(Figura 2 - Notação do dispositivo linha, criada na primeira etapa do encontro.)[11]

[11] Arquivo da pesquisadora.



(Figura 3 - Notação do dispositivo bolha, criada na última etapa do encontro.)

A estrutura do encontro, de ambos os dispositivos, é baseada nos ciclos RSVP[12], de Anna e Lawrence Halprin, e, além do intuito central de explorar possibilidades de um processo criativo intermedial, tem por princípio uma tentativa de transpor aspectos da intermedialidade, enquanto composição medial, para as relações entre os artistas criadores. Esses aspectos são a hierarquia flutuante, o trabalho sobre a dimensão real da cena como base da criação, e com isso a exposição dos mecanismos de criação e não somente dos resultados (efeitos cênicos), e, por fim, uma certa fluidez e *indisciplinaridade* no modo de lidar com funções e elementos (mídias) na criação cênica. A direção nestas propostas é, antes de ser uma diretora, uma função da criação. A diretora ou as diretoras, como foi o caso dos workshops

[12] R - Resources are what you have to work with. These include human and physical resources and their motivation and aims.
S - Scores describe the process leading to the performance.
V - Valuaction analyzes the results of action and possible selectivity and decisions. The term 'valuaction' is one coined to suggest the action-orientated as well as the decision-oriented aspects of V in the cycle.
P - Performance is the resultant of scores and is the 'style' of the process. (HALPRIN apud WORTH and POYNOR, 2004, p. 72, tradução nossa)

conduzidos nos quais mais de um dos participantes tinha formação e interesse pela direção, não ocupam a função exclusivamente, mas trazem consigo o repertório e o olhar dessa função, tanto para a direção quanto para as demais funções que venham a ocupar no encontro.

Ainda sobre a função do diretor nesses processos, o pesquisador Dundjerovic, observa no trabalho de Lepage que: "Trabalhar com uma pluralidade tão grande de mídias, tradições, estilos e formas artísticas potencialmente reestrutura o papel do diretor como um facilitador da criatividade coletiva."[13]. Assim, podemos compreender que nas práticas de dramaturgia plural a concepção da criação cênica não prevê resultados, o "para onde" o diretor conduz, o processo criativo não é fixo, definido. O diretor agencia um ambiente de criação para que algo aconteça. O diretor não é percebido como o detentor da concepção ou do poder de avaliação do que é realizado, mas como um produtor de espaços criativos e criadores. As responsabilidades e os poderes criativos estão divididos e transitam entre todos os artistas em colaboração, neste espaço oferecido pelo facilitador. Segundo Anne Bogart:

> Não é responsabilidade do diretor produzir resultados, mas sim, criar as circunstâncias para que algo possa acontecer. Os resultados surgem por si só. Com uma mão firme nas questões específicas e outra estendida para o desconhecido, começa-se o trabalho (BOGART, 2011, p. 125).

O papel de conceptor da criação, assumido pelo diretor, é revisto. A concepção nesse caso não proverá uma estrutura de cenas a serem testadas e repetidas, mas funcionará como um trampolim impulsionador da criação, que deverá ser descoberta e compartilhada com os demais criadores. Assim sendo, ser um diretor/facilitador pressupõe ser um conceptor que propõe estruturas de criação que favoreçam as diferentes inteligências criativas do processo, a descoberta de materiais criativos e composições de forma coletiva e o

[13] Working with such a plurality of media, traditions, styles and artistic forms potentially re-frames the role of director 43 as a facilitator for collective creativity. (DUNDJEROVIC, 2009, p. 32, tradução nossa)

compartilhamento da autoria da criação. Ao assumir essa postura, diante do desejo de pluralidade da cena e das relações artísticas, o diretor tem sua prática reestruturada. Este estudo continua na investigação de quais são as competências, posturas e ações que constituem a formação de um diretor/facilitador de processos de escrita plural da cena.

Referências:

BOGART, Anne. *A Preparação do Diretor*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRAUN, Edward. *Director and the stage*: from naturalism to Grotowski. London: Methuen Drama, 1982, 218 p.

BROOK, Peter. Da liberdade fácil à liberdade difícil. In: *Folhetim:* Teatro do Pequeno Gesto. n. 14, 2002. p. 80-91.FISCHER-LICHTE, Erika. The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics. London: Routledge, 2008.

DUNDJEROVIC, *Aleksandar S. Robert Lepage*. London: Routledge Performance Pratictioners, 2009, 166 p.

FAGUY, Robert. De la performativité des systèmes technologiques interactifs. In *Revue Aparté* – arts vivants. Montreal: l'École supérieure de théâtre de l'UQAM, May 2014, p. 6.

FÉRAL, Josette. *Teatro, teoría y práctica*: más allá de las fronteras. Buenos Aires: Galerna, 2004.

HARVIE, J and LAVENDER (Eds.). *A. Making Contemporary Theater*: International rehearsal processes. Manchester: Manchester University Press, 2010, 252 p.

ISAACSSON, Marta. *Cruzamentos históricos:* teatro e tecnologias de imagem. In: *ArtCultura*, v. 13, 7-12. Uberlândia: Programa de Pós-graduação em História da UFU, 2011.

MITTER, Shomit. *Systems of Rehearsal*: Stanislavsky, Brecht, Grotowski and Brook. Londres: Routledge, 1992.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva (Orgs.). *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000, pp. 13-36.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PRIGOGINE, Ilya et STENGERS, Isabelle. *Order out of chaos*. New York: Bantam Books, 1984.

SCHECHNER, Richard. *Environmental Theater*. New York: Applause, 1994.

_____. *Performance Studies*: an introduction. New York: Routledge,2002.

WORTH, L. and POYNOR, H. *Anna Halprin*. London: Routledge performance pratictioners, 2004, 196 p.

REVISTA DA FUNDARTE

TESSITURAS DA DANÇA: O SEU FAZER ARTÍSTICO, O SEU VIVER, O SEU ENSINAR E APRENDER

Marcílio de Souza Vieira[1]

Resumo: Pensar na dança e no seu fazer artístico, bem como no seu ensinar e aprender no espaço escolar, torna-se uma ação relevante para pensar também quem ensina tal linguagem artística na escola. Ao refletirmos sobre o processo de ensino e aprendizagem da dança no âmbito escolar, ratificamos a necessidade de o professor, neste processo, ter incorporado alguns repertórios de dança, quer sejam danças populares, dança moderna, dança contemporânea ou danças advindas da cultura de massa. Acreditamos que é possível, por meio da dança, promover uma prática pedagógica transdisciplinar que provoque a ação e a reflexão do sujeito sobre a realidade em que vive, viabilizando o desenvolvimento cultural, fundamento da Educação.

Palavras-chave: Corpo; Dança; Formação continuada.

TESSITURES OF DANCE: YOUR ARTISTIC MAKING, YOUR LIVING, YOUR TEACHING AND LEARNING

Abstract: Thinking about dance and its artistic making, as well as its teaching and learning in the school space becomes a relevant action to think also who teaches such artistic language in school. When we reflect on the process of teaching and learning of dance in the school environment, we affirm the need for the teacher in this process to incorporate some dance repertoires, whether popular dances, modern dance, contemporary dance or dances from mass culture. We believe that it is possible through dance to promote a transdisciplinary pedagogical practice that provokes the subject's action and reflection on the reality in which he lives, making cultural development possible, the foundation of Education.

Keywords: Body; Dance; Continuing education.

A dança como forma de conhecimento, enquanto uma educação da sensível, transforma e é transformada no seio escolar, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico. É papel da escola transformá-la num processo educativo que favoreça possibilidades e oportunidades ao aluno de apreciá-la, contextualizá-la e vivenciá-la no espaço escolar.

A introdução da dança na Educação trouxe consigo a discussão do sentido de ensino que permanece aberto, alimentado por diferentes argumentos que buscam justificar seu valor educativo. A importância da

[1] Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC e PROFARTES da UFRN. Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN).

VIEIRA, Marcílio de Souza. Tessituras da dança: o seu fazer artístico, o seu viver, o seu ensinar e aprender. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.143-170, ano 18, nº 35, janeiro/junho.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

mesma para a Educação é a contribuição singular dessa linguagem artística para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano, apresentando uma nova perspectiva para a Educação, acreditando-se na possibilidade de troca de experiências ampliando a compreensão do fenômeno educacional.

Ressalta-se, ainda, a possibilidade de se pensar que a dança no seio da escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo da dança, dando subsídios para que a criança e o adolescente compreendam-na, desvelem-na, desconstruam-na, transformando, assim, as relações que os mesmos estabelecem entre corpo, dança e sociedade (BRASIL, 1998).

Pensar na dança e no seu fazer artístico, bem como no seu ensinar e aprender no espaço escolar, torna-se uma ação relevante para pensar também quem ensina tal linguagem artística na escola. Indo de encontro a esse pensamento, foi criado, no ano de 2011, por um grupo de professores dos Departamentos de Artes e Educação Física da UFRN, o curso de aperfeiçoamento em Dança e Pluralidade Cultural[2], que objetivava refletir sobre a dança como conteúdo do ensino da Arte e da Educação Física, no Ensino Fundamental e Médio, com enfoque no tema transversal Pluralidade Cultural e suas relações com os processos de criação em dança como forma de subsidiar o fazer artístico e a produção do conhecimento em dança na escola; discutir a Pluralidade Cultural em suas relações com o ensino da dança na escola; realizar um levantamento de histórias, contos, lendas e danças regionais como referências temáticas para a vivência de processos de criação artística em dança, além de diagnosticar as vivências locais de ensino da dança, elaborar e desenvolver projetos de composição coreográfica e vivenciar processos de criação em dança com enfoque no tema Pluralidade Cultural (PORPINO, 2011).

[2] O Curso Dança e Pluralidade Cultural foi um curso de aperfeiçoamento organizado pelo Programa *Continuum* de formação continuada para professores da educação básica - UFRN.

Tal curso teve como objetivo capacitar professores da rede pública de ensino para o ensino na dança, tendo como foco as relações entre os temas Pluralidade Cultural e Composição Coreográfica. O regime de aulas/encontros foi modular, em um total de seis módulos de 30h, sendo eles: Pluralidade Cultural, Coreologia, Dança na escola, Processos de criação em dança, Ateliê de Composição Coreográfica I, Ateliê de Composição Coreográfica II. O curso foi ofertado para professores de Artes e Educação Física da rede pública de ensino, em exercício, atuantes no ensino Fundamental ou Médio. Além dos professores dos citados componentes curriculares, também participaram do mesmo, professores graduados em outras áreas de formação e atuação.

O referido curso possibilitou a reflexão sobre a dança como linguagem artística no campo do ensino da Educação Física e da Arte, no Ensino Fundamental e Médio, com enfoque no tema transversal Pluralidade Cultural e suas relações com os processos de criação em dança, como forma de subsidiar o fazer artístico e a produção do conhecimento em dança na escola. Nesse contexto inserem-se temas relacionados ao corpo, ao gênero, às diversas manifestações da dança nos diferentes contextos sociais, bem como as várias técnicas e estéticas atreladas às diversas formas de dança.

Cabe frisar que, além dos módulos ofertados, foi criado um material didático[3] que subsidiou as aulas modulares, a saber: Módulo I, denominado de Dança e Pluralidade Cultural, o qual versava sobre o estudo da dança no contexto da Educação, com enfoque nas discussões sobre corpo, etnia, classe social e gênero, dança e inclusão social, além de um levantamento de danças e outras manifestações culturais em que baseou-se o curso ministrado.

[3] O material didático foi criado e organizado por professores do curso de Educação Física e Dança da UFRN, a saber: Módulo I (Dança e Pluralidade Cultural) – Drª Teodora de Araújo Alves, Módulo II (Coreologia)- Drª Rosie Marie do Nascimento Medeiros, Módulo III (Dança na Escola) – Drª Karenine de Oliveira Porpino, Módulo IV (Processos de Criação em Dança)- Drª Larissa Kelly de O. Marques Tibúrcio, Módulo V (Ateliê de Composição Coreográfica I) – Drª Maria de Lurdes Barros Paixão e Módulo VI (Ateliê de Composição Coreográfica II) – Drª Lara Rodrigues Machado.

No que tange ao Módulo II, chamado de Coreologia, este tratou do estudo das premissas e estruturas do movimento e suas relações com o dançarino, o espaço e o som, segundo os estudos de Rudolf Laban. Neste módulo foram feitas análises das manifestações culturais dos municípios participantes do curso. O Módulo III, intitulado de Dança na Escola, fez o estudo da dança como conteúdo no contexto do ensino Fundamental e Médio. Nele pôde-se fazer um diagnóstico das vivências em dança a partir dos contextos sociais dos participantes. Já o Módulo IV compreendia os processos de criação em dança e a vivência de tais processos de criação em dança com enfoque na pesquisa de movimento e nos diversos repertórios da dança. Convém ressaltar que neste módulo o professor cursista fez um estudo de tema proposto no módulo para a produção coreográfica desenvolvida nos módulos seguintes.

Quanto ao Módulo V, denominado de Ateliê de Composição Coreográfica I, foi feita pelo professor ministrante com os professores cursistas a discussão de processos de criação em dança e elaboração de projeto de composição coreográfica a partir das referências locais. Tal projeto e tais composições desembocaram no Módulo VI, denominado de Ateliê de Composição Coreográfica II, em que houve o acompanhamento e a discussão dos projetos de composição desenvolvidos pelos participantes do curso. Foi possível ainda, neste módulo, a organização e a apresentação de trabalhos coreográficos.

Esse curso de formação continuada em Dança e Pluralidade Cultural justificou-se pela necessidade de diagnosticar, refletir e ampliar as perspectivas para o ensino dessa manifestação da cultura de movimento em sua relação com a diversidade cultural presente nas cidades de Natal, Mossoró, Currais Novos, São José de Mipibu, João Câmara e de Ceará-Mirim (PORPINO, 2011).

Como abordagem metodológica, o curso de aperfeiçoamento citado levou em consideração a articulação entre o conhecimento prévio dos alunos/professores (advindo de sua prática pedagógica) e o conhecimento

produzido sobre Dança e Pluralidade no campo da Educação. O principal foco do curso foi a pesquisa dos contextos vividos pelos alunos/professores em suas práticas pedagógicas para a experimentação e produção de coreografias.

O fazer artístico – modos de operar a dança na formação continuada

Ao tratarmos da dança no espaço escolar, não devemos esquecer seu fazer artístico. Durante todo o curso supracitado foi requisitado aos professores cursistas que expusessem suas experiências com a dança dentro e fora do ambiente escolar. Tais experiências estavam atreladas às descobertas no experienciar/dançar nos módulos, bem como às danças advindas da tradição, brinquedos, brincadeiras e composição coreográfica feita por tais cursistas. Partindo-se dessa premissa, foi solicitado aos professores cursistas, como pode ser observado na imagem nº 01, a experienciação/experimentação de partituras coreográficas das danças, lendas, contos e/ou histórias de suas comunidades. Atrelado a este fazer dança, no curso pedia-se ao grupo de cursistas que tais experiências fossem trabalhadas com os discentes desses professores nos espaços escolares onde eles atuam.



Imagem nº 01. Criação de uma célula coreográfica. Módulo I – Dança e Pluralidade Cultural. Foto: Arquivo pessoal do pesquisador.

Interessante observar que nessa construção dançante foram apresentados em alguns módulos, a exemplo dos Módulos Coreologia e Dança na Escola na cidade de Ceará-Mirim, reflexões acerca das danças da tradição existentes neste município, tais como reflexões sobre os Congos de Guerra, o Bumba meu boi, o Pastoril, os Caboclinhos e a Capoeira. Nestas reflexões foi possível a apreciação estética dos Congos de Guerra (imagens nº 02 e nº 03) in loco para a discussão do folguedo enquanto possibilidade de criação artística, bem como a discussão do mesmo no ambiente escolar, uma vez que a comunidade escolar não conhece as danças da tradição de seu município.



Imagem nº 02. Apresentação dos Congos de Guerra do Distrito de Tabuão, Ceará-Mirim no Módulo Coreologia. Foto: Arquivo pessoal do pesquisador.



Imagem nº 03. Apresentação dos Congos de Guerra do Distrito de Guanabara, Ceará-Mirim no Módulo Coreologia. Foto: Arquivo pessoal do pesquisador.

A partir da apreciação estética do folguedo foi possível discutir e mapear as danças da tradição existentes no município de Ceará-Mirim, bem como pensar na inserção das mesmas no espaço escolar. Para tal empreendimento, foi necessário que os professores cursistas vivenciassem algumas dessas danças, a exemplo do Bumba meu boi, Congos, Capoeira, Pastoril, dentre outras, e que isso possibilitasse a discussão na sala de aula e sua difusão no espaço escolar.

É preciso acentuar que tais reflexões reverberaram no corpo desses professores cursistas, uma vez que apreciaram a dança genuína e transferiram tais ensinamentos para seus corpos e os corpos de seus alunos. Percebeu-se que esses professores, ao apresentarem sua produção coreográfica a partir de uma dança já instituída, também criaram seu fazer artístico.

A respeito desses modelos coreográficos, Medeiros (2010) comenta que, ao reelaborarmos cenas de danças populares, devemos ter o cuidado de não cair no folclore, mas apresentar em cena composições artísticas que caracterizem, divulguem e valorizem os folguedos e as danças populares. Sendo assim, a referida autora afirma que, ao se propor uma reelaboração de dança popular, deve-se ter certos cuidados, pois existem os perigos, de acordo com a adaptação cênica dessas danças reelaboradas, de cair na vertente folclórica, apresentando-as com caráter de show para a plateia e até mesmo de manter essas danças da forma fiel, não apresentando em cena a composição artística.

A valorização desses folguedos ou danças da tradição foi compreendida pelo grupo de professores cursistas, uma vez que eles não queriam "imitar" a dança por eles refletida e apreciada, mas sim, a partir dessa apreciação/reflexão, poder construir outro modelo coreográfico. Tal experiência corrobora com o pensamento de Robatto (1994), quando argumenta a respeito dessa valorização das danças da tradição; a partir da vertente do folclorismo caracterizado pela realização de levantamentos e estudos das origens de cada dança abordada, o intérprete assume uma postura de respeito aos valores determinantes de cada dança, selecionando e sistematizando os elementos principais mais característicos que podem ser reelaborados na cena e adequando tais elementos as condições corporais de cada intérprete.

Ao avaliar essa criação artística a partir das danças da tradição, percebemos que o olhar sobre essas danças nos propicia a compreensão de novos conceitos de tradição e de educação. Torna-se importante reconhecer a tradição como algo dinâmico e que se renova. Da mesma forma, precisamos reconhecer a diversidade cultural como uma amostragem que se constitui sucedendo-se no tempo ou em presença de sociedades contemporâneas,

próximas ou afastadas geograficamente, porém que se influenciam mutuamente e assim podem permanecer vivas.

É preciso ressaltar que esta experiência do fazer artístico desses professores cursistas reverberou nos espaços escolares em que eles atuam modificando, certa maneira, o modo de ver a dança na escola, uma vez que na experiência de seus alunos com a dança é muito comum a presença das danças da cultura de massa[4], entendida por nós como formas de entretenimento produzidas por grupos profissionais. É comum a imitação pela imitação de tais danças dessa cultura. Não queremos negar a presença dessas danças no cotidiano escolar dos professores e alunos, mas que estes possam refletir sobre esta dança e nos firmar como um ser que existe, que pensa, não como exímios executores de movimentos, repetidores admiráveis de sequências estabelecidas, mas nos firmar com nossas limitações, nossas capacidades e incapacidades.

Considerando essas referências, entendemos que as danças da cultura de massa não podem ser consideradas como únicas ou as melhores para o aprendizado da dança. Na contemporaneidade, a sua vivência pode estar atrelada à vivência simultânea de outras técnicas em que o aluno pode ser levado a processos de criação que possam ser contextualizados na contemporaneidade.

A partir da reflexão sobre esse fazer artístico, penso em outra cena em que o professor cursista e seu aluno afirmem-se como seres participantes, integrantes na ação cênica, onde esse dançar-representar suscite movimentos

[4] A cultura de massas não é uma cultura que surge espontaneamente das próprias massas, mas uma cultura já pronta e fornecida por outro setor social (que controla a produção da Indústria Cultural), a classe dominante. Portanto, na vida em cidades (residência das massas) e com a Indústria Cultural a cultura passa a ser algo externo às pessoas, não mais de produção delas mesmas.

na sua ampla forma de existir, com prazer, alegria, emoções, espontaneidade, criatividade, tristeza e criticidade. Um atuar onde o corpo se educa como corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura.

Viver a dança na formação continuada de professores da rede básica de ensino

Tomamos para essa reflexão a experiência vivenciada no polo de João Câmara[5] com o módulo de Coreologia. Neste módulo de ensino foi trabalhada inicialmente uma atividade desencadeadora em que os professores cursistas, a partir da assistência de dois filmes -- "Os Sonhos" do Ballet Stagium e "Chicago", filme dirigido por Rob Marshal e baseado no musical de mesmo nome estreado na Brodway -- puderam observar nos citados filmes: quem eram os personagens dessas danças? Como eles estavam vestidos? Como eles ocupam o espaço? Como eram as músicas e/ou os sons por eles dançados, como o espaço da cena estava organizado? Essa atividade desencadeadora permitiu o estudo das premissas e estruturas do movimento e suas relações com o dançarino, o espaço e o som, segundo os estudos de Rudolf Von Laban, bem como, a partir daí a análise das manifestações culturais encontradas nos municípios citados.

A partir da atividade desencadeadora foi possível conceituar Coreologia, que é uma espécie de gramática ou sintaxe da linguagem do movimento que trata não só das formas externas do movimento, mas também do seu conteúdo mental e emocional. Isto é baseado na crença de que movimento e emoção, forma e conteúdo, corpo e mente são uma unidade inseparável (LABAN, 1978).

[5] Este polo de João Câmara que aglutinou professores da Rede Básica dos componentes curriculares de Artes, Educação Física, Pedagogia e Letras dos municípios de Poço Branco, João Câmara, Taipu, Bento Fernandes, Pedra Grande e Ceará-Mirim.

A Coreologia, enquanto ciência da dança, engloba o estudo dos elementos que constituem essa arte, sendo eles: o dançarino, o movimento, o espaço e o som. Através da Coreologia, pesquisas, notações de dança, performances, coreografias e ensino tornam-se mais profundos e significativos, pois exploram e estudam todos os elementos que compõem e especificam a dança como um todo.

Rudolf Von Laban, mestre do movimento, tinha a preocupação explícita de fazer da dança um meio para o desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação. Laban estudou profundamente as estruturas do movimento por meio da ciência chamada Coreologia, a qual permite uma compreensão corporal e intelectual das estruturas presentes nas diversas manifestações de danças nos nossos dias.

Laban, em seu extenso trabalho, no sentido de desvelar e compreender as relações existentes entre os elementos de tempo, espaço, peso e fluência presentes no movimento humano, possibilitou uma maior clareza dos elementos necessários para comunicar intenções e sentimentos ao criar e ao interpretar danças (BRADLEY,2009).

Seus princípios e análises formam uma abordagem prático-teórica para a dança e seu ensino viabilizou maior clareza, objetividade, exatidão, intencionalidade e atenção ao trabalho corporal. Os Estudos de Laban possibilitaram desvencilhar o movimento corporal da arte dramática, da música e das demais possibilidades de passos preestabelecidos. Laban concluiu que o movimento humano é composto de quatro fatores fundamentais que caracterizam o ritmo, a forma e a dinâmica de todo o movimento: espaço, tempo, peso e fluência. Esses fatores foram trabalhados posteriormente com os alunos/professores em aulas vivenciais práticas partindo-se de movimentos do cotidiano, bem como a análise do Pastoril, folguedo popular brasileiro, e

Ciranda, uma dança circular de origem portuguesa que se abrasileirou nas regiões praieiras do país.

Partindo para a compreensão de cada elemento supracitado, começamos a refletir sobre o corpo dançante, ou seja, o intérprete da dança. Medeiros (2011) diz que para que exista dança é imprescindível que haja um corpo dançante, um intérprete, que, com seu bailado, comunica para a plateia cultura, formas, sentimentos e gesticulações de determinadas danças.

Na composição coreográfica criada a partir de movimentos conhecidos pelos alunos/professores da Ciranda, foi possível identificar os elementos constitutivos da Coreologia nesse folguedo popular. Ao iniciar a Ciranda, o professor-mediador pediu para que um dos participantes, no ritmo da música, apresentasse um movimento que lembrasse o citado folguedo. A partir de movimentos sincopados de pernas e braços, foi possível criar uma partitura coreográfica que foi discutida posteriormente; nessa apresentação criada a partir do ritmo de uma ciranda, novas partituras coreográficas foram sendo desenvolvidas pelos alunos/professores/intérpretes e organizadas coreograficamente pelo professor-mediador como desencadeadoras para se refletir as unidades corêuticas da Coreologia. Linhas curvas e retas foram criadas a partir das tensões espaciais (espaço vazio entre as partes do corpo), de progressões (linhas retas ou curvas desenhadas no chão pelo deslocamento do corpo no espaço), de projeções (continuidade do movimento expressa através do olhar ou de uma extremidade do corpo) e de formas (desenho retilíneo ou curvo da ocupação do corpo no espaço) que deram às partituras coreográficas uma atitude cênica.

Solicitou-se que esses professores desenvolvessem tal dança em suas escolas e observassem como os alunos, a partir de movimentações simples, compreendiam essa dança circular. Pediu-se que nessa observação o

professor refletisse sobre os fatores de movimento do Sistema Laban e oportunizasse ao aluno a criação dessa ciranda (imagem nº 04).



Imagem nº 05. Alunos de uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade do Natal. Foto: Arquivo pessoal do pesquisador.

Na coreografia criada a partir de uma dança da cultura popular brasileira, os alunos perceberam em sua própria criação os quatro fatores fundamentais que caracterizam o ritmo, a forma e a dinâmica de todo o movimento: o espaço, o tempo, o peso e a fluência.

Sobre esses fatores de movimento foi indagado aos alunos, tomando por base as reflexões de Marques (2010): Como o corpo se movimenta? Quais as articulações mais solicitadas? Quais as ações corporais? Que formas o corpo toma no espaço? Que desenhos o corpo realiza no espaço? De que modo o corpo explora o espaço? Quais as figuras geométricas mais evidentes? Quais os fatores de movimento que estão em maior evidência na partitura coreográfica?

Ao fazermos a análise de tais indagações, percebemos que na Coreologia as partes do corpo solicitadas em tal dança estão atreladas a uma ação, ao espaço, à dinâmica e aos relacionamentos. Nas partituras coreográficas feitas em conjunto numa atitude crítico-reflexiva foi possível perceber que, mesmo partindo-se de uma dança já instituída, é possível criar coreograficamente a partir de elementos da improvisação, da composição, da consciência corporal, de um repertório e de uma técnica; dos elementos de uma determinada dança, das lembranças dessa dança, do assistir dança, discriminar, interpretar e julgar dança e do contextualizar dança.

Nesse processo de formação continuada para professores, notou-se, a partir dos estudos da dança -- em especial da Coreologia e seu saber/fazer/criar/fruir/criticar - um processo formativo que propôs situações de ensino-aprendizagem que possibilitou a troca de saberes entre os alunos/professores e professor-mediador através de um projeto articulado em dança e pluralidade cultural articulados na reflexão conjunta.

Tal postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mas que ele possa saber explicar, de forma consciente, a sua prática e as decisões tomadas sobre ela e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno.

Divididos em grupos por seus municípios de origem, os professores cursistas escolheram uma manifestação observada no Módulo I – Dança e Pluralidade Cultural -- que tinha como objetivo o estudo sobre a dança no contexto da Educação com enfoque nas discussões do corpo, etnia, classe social, dança, inclusão social e gênero e, a partir de tal levantamento de danças e outras manifestações culturais da região, aplicar os estudos da Coreologia ora discutidos e vivenciados em seus corpos em momentos anteriores.

Na análise solicitada foi definida, a partir da Coreologia que se concretiza num amplo sistema de análise, pesquisa e notação do movimento, a análise coreológica em relação ao intérprete: Quem são os personagens da dança? Quais são suas características físicas? Qual o gênero? Como estão vestidos? Os personagens dançam sozinhos? Dançam em grupo? Existem aproximações entre os personagens? Entrelaçamentos? Em relação ao movimento: quais as partes do corpo mais solicitadas? Quais as ações corporais mais realizadas? Quais os níveis mais utilizados? Quais as progressões, projeções e direções mais exploradas? Quais os fatores de movimentos mais evidentes na constituição da dança? Os movimentos são sucessivos, simultâneos? Em relação ao espaço: onde acontece a dança? Como o espaço está organizado? Existe iluminação? Em relação ao som: quais os sons do ambiente em que a dança ocorre? Músicas? Silêncio? Pausa? A dança acompanha a música?

A partir de tais indagações os alunos/professores trabalharam a Coreologia em seus contextos sociais, ora observando trabalhos coreográficos já instituídos por danças da tradição, ora criando partituras coreográficas com seus alunos.

No contexto da educação formalizada foram feitos pelos alunos/professores trabalhos coreográficos com a Capoeira, o Maculelê, a Quadrilha junina (formada apenas por meninas) e uma apresentação de dança com traços da origem negra e açucareira de Ceará-Mirim, como observado na imagem nº 06.



Imagem nº 06. Professores cursistas na apresentação final do Módulo Coreologia. Foto: Arquivo pessoal do pesquisador.

Vieira (2007) comenta que, ao ser tratada na escola, tanto pelo ensino da Arte, quanto pelo ensino da Educação Física, a dança contribui para a sua desmistificação no âmbito escolar proporcionando o conhecimento e a vivência desta manifestação artística, reconstruindo o trânsito entre os vários gêneros de dança, sem privilegiar um único gênero em detrimento de outros, estabelecendo-se, dessa forma, como comunicação com outras formas de saberes em dança.

A introdução da dança na Educação, de acordo com Vieira (2007), trouxe consigo a discussão do sentido de ensino que permanece aberto, alimentado por diferentes argumentos que buscam justificar seu valor educativo. A importância da mesma para a Educação é a contribuição singular dessa linguagem artística para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano, apresentando uma nova perspectiva para a Educação, acreditando-se na possibilidade de troca de experiências ampliando a compreensão do fenômeno educacional. Em termos de processos pedagógicos, não há uma única forma de abordar essa linguagem artística na sala de aula, mas há referências que podemos visualizar no ensino da dança, como o já citado Laban. Este é uma referência, devido à característica de seu trabalho educativo, com sua pesquisa de movimentos cotidianos enfatizando a ligação da vida social com a dança.

No contexto da educação advinda dos processos culturais (educação informal) foram analisados trabalhos com a Dança de rua, o Coco de rodas, o Pastoril, a Capoeira, o Toré (dança de origem indígena), a Quadrilha estilizada e os Antigos carnavais. Vieira (2012) argumenta que é possível, sim, uma educação como aprendizagem da cultura. Essa aprendizagem é compreendida pelo citado autor como circuito metabólico que envolve os níveis biológico, econômico, simbólico, histórico e meta-histórico; é um sistema aberto ao inacabado e indeterminado, simultaneamente uno e diverso, padronizado e desviante, singular e universal, material e imaterial, imanente e transcendente, físico e metafísico, humano e pré-humano.

Apontamos possibilidades dessa Educação que se celebra no corpo em uma dimensão interna e outra externa. Nessa dimensão interna, o intérprete aprende com seus pares a produzir, a ver e a conhecer a dança e/ou o

folguedo via corpo na relação com o outro. O intérprete aprende de fato a dança e/ou o folguedo quando troca experiências e se sente um agente ativo na busca do conhecimento; ele se torna, então, sujeito de sua própria aprendizagem e não um mero objeto sem respostas e saber. Seu local de morada, sua vivência, sua realidade, sua brincadeira e principalmente sua forma de enxergar e ler o mundo precisam ser levados em consideração para que essa aprendizagem aconteça.

Na dimensão externa, esse processo de aprendizagem ocorre naquele que vê a dança e/ou o folguedo, ou seja, no espectador, na sua relação com a manifestação artística. É nessa relação de ver e ouvir que se dá tal aprendizagem; é por meio dessa relação ancorada nas canções e na gestualidade do intérprete que se constrói o conhecimento coletivo, em que a experiência de um se correlaciona com a vivência do outro. Saberes que geram conhecimento. Conhecimento que comporta necessariamente uma competência, uma atividade cognitiva e um saber. Conhecimento que não é dissociado da vida humana e da relação social. É por meio da gestualidade, da voz e da escuta que o processo de aprendizagem ocorre no espectador; esse é o momento de concretização da comunicação que ocorre no instante da transmissão oral da poesia, ou seja, das canções que são dançadas, apontando para uma gestualidade singular e própria do intérprete para aqueles que assistem a ele. Nesse sentido, a recepção da dança pelo espectador implica uma transformação; ele contracena com o executante intérprete ou brincante, com um envolvimento que se constitui numa identificação da dança por meio da performatividade daquele intérprete/brincante, assegura Vieira (2012).

A partir de tais vivências experienciadas pelos professores cursistas a partir da dança e da pluralidade cultural inscritas nos corpos dançantes observados por eles, refletiu-se sobre o ensino da dança no espaço escolar podendo ser articulado com as referências culturais locais e o conhecimento sistematizado sobre dança em um processo de formação continuada em dança para professores da rede básica de ensino dos componentes curriculares de Educação Física e Artes.

Pensamos que a formação continuada exige uma postura investigativa dos professores e das transformações exigidas pela sociedade no processo de ensino e aprendizagem. Face ao exposto, gostaríamos de destacar alguns pontos dessa reflexão como apontamentos para a atividade epistemológica e o conhecimento da dança e pluralidade cultural na formação continuada. Cenários epistêmicos que podem tornar-se uma agenda de pesquisa, a saber: elaboração e desenvolvimento de projetos de composição coreográfica a partir dos estudos da Coreologia e das manifestações culturais/artísticas locais; levantamento do acervo artístico/histórico local para apreciação, contextualização e fruição; discussão das manifestações artísticas no contexto do ensino da dança e a vivência dos processos de criação como possibilidade de aplicação dessas referências; necessidade de se estabelecer políticas consistentes para a formação continuada do professor; amplo movimento que busque reconfigurar as práticas de formação continuada, incluindo a organização de instituições formadoras, a definição de conteúdos, as metodologias e, principalmente, a formação dos formadores de professores.

Ao refletirmos sobre o processo de ensino e aprendizagem da dança no âmbito escolar ratificamos a necessidade de o professor, nesse processo, ter incorporado alguns repertórios de dança, quer sejam danças populares, dança moderna, dança contemporânea ou danças advindas da cultura de massa.

Acreditamos que é possível, por meio da dança, promover uma prática pedagógica transdisciplinar que provoque a ação e a reflexão do sujeito sobre a realidade em que vive, viabilizando o desenvolvimento cultural, fundamento da Educação. Pensamos que tal processo de ensino e aprendizagem pode-se dar pela transdisciplinaridade e, neste curso de aperfeiçoamento, optou-se pelo tema transversal pluralidade cultural. Nos últimos tempos torna-se mais intrínseca a relação entre o conhecimento da dança na Arte, na Educação Física, na História, na Geografia, na Biologia, enfim, nas diversas áreas do conhecimento da Educação Básica, como também nos diversos temas transversais que abarcam a dança como proposição.

Convém ressaltar que nesse processo de ensino e aprendizagem não devemos restringi-lo à cópia de passos, mas criar possibilidades que contemplem o prazer pela criação, execução, compreensão, apreciação e contextualização do movimento poético, pois, desse modo, acreditamos que estamos tratando a dança como área de conhecimento.

Na medida em que os professores cursistas iam experienciando as proposições coreográficas nos módulos de estudo, percebia-se uma evolução de sua aprendizagem corporal em dança. Essa afirmativa pode ser observada nas imagens nº 07 e nº 08, em que os alunos, a partir de temáticas sugeridas pelos professores ministrantes dos módulos, iam criando suas células coreográficas.

VIEIRA, Marcílio de Souza. Tessituras da dança: o seu fazer artístico, o seu viver, o seu ensinar e aprender. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.143-170, ano 18, nº 35, janeiro/junho.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.



Imagem nº 07. Proposição de criação de uma célula coreográfica. Foto: Arquivo pessoal do pesquisador.

VIEIRA, Marcílio de Souza. Tessituras da dança: o seu fazer artístico, o seu viver, o seu ensinar e aprender. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.143-170, ano 18, nº 35, janeiro/junho.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.



Imagem nº 08. Proposição de criação de uma célula coreográfica. Foto: Arquivo pessoal do pesquisador.

É fundamental incluir nas discussões a temática da prática da dança no espaço escolar. A articulação dos elementos referentes ao espaço, à forma, à dinâmica e ao tempo pode se estabelecer como uma rica experiência para o sujeito. A dança pode ser estratégica no sentido de gerar experiências estéticas que possibilitem a transformação de valores, costumes e crenças, sendo significativa no processo de transformação do indivíduo.

Isso permite afirmar que os professores cursistas envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem da dança puderam, ao longo dos seis módulos, experienciar a dança e seu processo de criação e desenvolvê-la na escola como feedback de sua aprendizagem no curso. Tal assertiva fica clara na fala dos professores cursistas quando, na avaliação de cada módulo, diziam

ter-se transformado com a dança e serem capazes de ensinar tal aprendizagem no espaço escolar.

É preciso acentuar que, em tais falas, os professores cursistas citaram que a dança é descontextualizada nos espaços escolares, só sendo abordada em datas festivas e comemorativas da escola. Tal pensamento leva-nos a crer que há, nos espaços escolares, um privilégio dos valores intelectuais em detrimento dos valores sensíveis. Por razões historicamente determinadas, a educação escolar tem privilegiado valores intelectuais em relação a valores sensíveis. Entretanto, esta visão já vem se modificando.

Vários autores que pesquisam a dança, em especial a dança na educação -- como Porpino (2006), Marques (2001, 2003), Barreto (2004) -- e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) comentam que existe uma melhor compreensão a respeito dos valores formativos e criativos da dança, que levam a uma ampliação das ações corporais. No âmbito escolar, a dança sempre esteve numa situação inferior à das demais manifestações artísticas no campo da Arte. No universo político, ela fica à mercê das Secretarias de Artes Cênicas do Ministério da Cultura. Embora a dança seja reconhecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como uma linguagem artística da Arte e ainda como um conhecimento das atividades rítmicas e expressivas da Educação Física, ela não foi redimensionada nem legitimada na escola (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006; VIEIRA, 2007). Essa situação corrobora com a fala dos professores cursistas e deixa a sensação de que a dança não se caracteriza como área de conhecimento autônoma, visto que não tem conteúdo próprio.

Strazzacappa; Morandi (2006) comentam que é na perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo que seria interessante lançarmos um olhar mais crítico

sobre a dança na escola, pois a mesma é importante para a formação humana, na medida em que possibilita experiências dos (as) alunos (as), bem como proporciona novos olhares para o mundo, envolvendo a sensibilização e conscientização de valores, atitudes e ações cotidianas na sociedade.

Partindo desse argumento das autoras citadas, perguntamos aos professores cursistas como eles lidavam com o conteúdo dança na escola, como se apropriavam desse conhecimento e por que é importante o ensino dessa linguagem artística na escola.

Cabe frisar que os professores cursistas não tinham respostas prontas e foram descobrindo tais respostas no decorrer do curso. É preciso entender que a prática da dança com objetivos educacionais tenha início na escola; com ela, pode-se levar os alunos a conhecer a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem, a explorarem novos sentidos, novos movimentos. Verifica-se, assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno por meio desse conteúdo (BRASIL, 1998). Sendo assim, fomentar a educação através da dança escolar não se resume em buscar sua execução em “festinhas comemorativas”, tampouco oferecer a ideia de que “[...] dançar se aprende dançando” (MARQUES, 2003, p. 19). Dessa forma, é preciso entender que o estudo e a compreensão da dança vai muito além do ato de dançar e essa compreensão foi assimilada pelos professores cursistas quando nos módulos apresentaram suas produções a partir dos estudos da dança e da pluralidade cultural.

Apesar das adversidades encontradas no ensino da dança na escola e da sua incipiente inserção, Marques (2003) afirma que a prática da dança no espaço escolar assume o papel de construção de uma cultura reflexiva e não mais a prática pela prática, o movimento pelo movimento, separando aptos de inaptos. A referida autora afirma ainda que a escola negligenciou o corpo, a

arte e, portanto, a dança. Porém, a escola não é o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade, mas sim um lugar privilegiado para que isso aconteça.

Sugerimos que a dança, inserida nas aulas de Arte e de Educação Física, ultrapasse o âmbito da vivência, proporcionando aos alunos que experimentem e apropriem-se desta possibilidade de manifestação corporal. O interesse pedagógico não deve estar centrado predominantemente no domínio técnico do conhecimento trabalhado, mas sim na possibilidade de incorporação das muitas técnicas de execução que possibilitem a sua transferência para várias outras situações ou contextos.

Nessa tessitura, a dança enquadra-se como linguagem que deve ser ensinada, aprendida e vivenciada. Buscar uma prática pedagógica mais coerente por meio da dança consiste em possibilitar ao indivíduo expressar-se criativamente, sem exclusões, tornando essa linguagem corporal transformadora e não reprodutora.

Compreender a dança na Arte e na Educação Física ou a dança como educação é percebermos que os indivíduos envolvidos nesse processo de aprendizagem trazem consigo traços de sua cultura. Porpino (2006) acredita que, no contexto da dança, os aprendizes em dança podem vivenciar as diversas manifestações em dança como, por exemplo, as danças folclóricas, a dança moderna, clássica, contemporânea; no entanto, estas devem ser ressignificadas no espaço escolar, pois dessa forma a mesma “[...] se manifesta não apenas pela codificação de movimentos específicos, como também pela sua capacidade de gerar novas criações, mesmo a partir de expressões antigas, e de transpor situações aparentemente imutáveis pelo seu apelo criador” (PORPINO, 2006, p. 108).

Nesse sentido, a dança como conhecimento da Arte e da Educação Física é uma arte não só para ser contemplada e admirada a distância, mas para ser aprendida, compreendida, experimentada, explorada, numa tentativa de levar o indivíduo a vivenciar o corpo em todas as suas dimensões, através da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

(in) Conclusões

A realização dos cursos significou uma rica oportunidade de qualificação docente para os participantes; esse ponto foi destacado por vários alunos na avaliação realizada por professores ao final do último módulo. O curso também proporcionou a investigação e registro, pelos participantes, das principais manifestações culturais da dança de seu entorno e a reflexão de como abordar esses conhecimentos no campo do ensino, em especial no que diz respeito aos processos de composição coreográfica.

As reflexões sobre o ensino da dança, nesse contexto, foram bastante diversificadas, tendo como ponto bastante positivo a diversidade da formação e de experiências pedagógicas dos professores participantes. Conforme registro dos participantes, o curso contribuiu significativamente para ampliar -- e mesmo iniciar, em certas regiões -- a discussão e a formação para o ensino da dança na escola, tema ainda carente de discussões no âmbito da formação de professores.

A realização dos cursos também contribuiu no sentido de fomentar uma articulação entre os conhecimentos produzidos na universidade sobre dança e aqueles produzidos nas diversas regiões onde se localizam as escolas da rede de ensino. Essa articulação se dá a partir da troca de experiência entre os

professores da rede pública de ensino básico e os professores ministrantes tendo como mediador o material didático disponível e produzido para o próprio curso, como também a participação em eventos e acesso a outros projetos da UFRN pelos participantes durante a realização do curso de aperfeiçoamento.

A socialização do conhecimento produzido na UFRN, bem como as articulações possíveis com a rede pública de ensino, são ações importantes principalmente para o Departamento de Educação Física e Artes, que produzem conhecimentos específicos sobre dança, e principalmente para o Curso de Dança implantado em 2009, que vem ampliando, ao longo de seu pouco tempo de vida, suas articulações com a rede de ensino e a socialização de suas produções acadêmicas. Nesse aspecto, o Curso Dança e Pluralidade Cultural significou uma rica oportunidade de diálogo com professores, escolas e secretarias de educação.

Referências:

BARRETO, Débora. *Dança...* ensino, sentidos e possibilidades na escola. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BRADLEY, Karen K. *Rudolf Laban.* New York: Routledge, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LABAN, Rudolf Von. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje*: textos e contextos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, Marcílio de Souza. Tessituras da dança: o seu fazer artístico, o seu viver, o seu ensinar e aprender. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.143-170, ano 18, nº 35, janeiro/junho.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

_____. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A linguagem da dança*: arte e ensino. São Paulo: Digi Texto, 2010.

MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de. Coreologia. In: *Programa Continuum de formação continuada para professores da rede básica*. Curso de aperfeiçoamento Dança e Pluralidade Cultural, UFRN, 2011.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança e Pluralidade Cultural. In: *Programa Continuum de formação continuada para professores da rede básica*. Curso de aperfeiçoamento Dança e Pluralidade Cultural, UFRN, 2011.

ROBATTO, Lia. *Dança em processo*: a linguagem do indizível. Salvador: Centro Didático Editorial da UFBA, 1994.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência*: a formação do artista em dança. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

VIEIRA, Marcilio de Souza. *O sentido do ensino da dança na escola*. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 103-121, maio/ago. 2007.

VIEIRA, Marcilio de Souza. *Pastoril*: uma educação celebrada no corpo e no riso. São Paulo: Paco Editorial, 2012.

VIEIRA, Marcílio de Souza. Tessituras da dança: o seu fazer artístico, o seu viver, o seu ensinar e aprender. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.143-170, ano 18, nº 35, janeiro/junho.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

REVISTA DA FUNDARTE

A INSERÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Daltro Keenan Júnior[1]
Morgana Kremer[2]

Resumo: Este artigo, oriundo de monografia, discorre a respeito da inclusão de estudantes com deficiência visual no curso de licenciatura em música, trazendo um estudo de caso na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Com o objetivo de identificar as ações e recursos oferecidos pela universidade, com vistas à inclusão destes estudantes, foi realizada uma entrevista com o coordenador do curso de Graduação em Música: Licenciatura da instituição, bem como a coleta de documentos e informações disponíveis no *site* da UERGS. Com base nos dados coletados e leituras realizadas, elencamos quatro barreiras de acessibilidade, a partir das quais foram feitos diversos apontamentos em relação aos pontos positivos e negativos da universidade.

Palavras-chave: Educação musical; Inclusão; UERGS.

THE INSERTION OF STUDENTS WITH VISUAL DEFICIENCY IN MUSIC LICENSING COURSES: A CASE STUDY IN THE STATE UNIVERSITY OF RIO GRANDE DO SUL

Abstract: This article, comes from a monograph, talks about the inclusion of the students with visual impairment in music degree course, bringing a case study in the Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). With the objective of identifying the actions and resources offered by university, with a view to inclusion of this students, was accomplished a interview with the Music Degree Course coordinator of the institution, as well as collected documents and information available on the UERGS's website. Based on the data collected and reading accomplished, chose four barriers of accessibility, from which were done various notes in relation to the negative and positive points in the university.

Keywords: Musical education; Inclusion; UERGS.

Introdução

O ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior vem crescendo exponencialmente nos últimos anos. Conforme o último Censo da Educação

[1] Licenciada em música pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, atuou como bolsista de iniciação à docência no subprojeto Pibid/Capes/Uergs-Música e bolsista de iniciação científica com financiamento do CNPQ. Integrou os grupos de pesquisa Educação Musical: diferentes tempos e espaços, bem como Arte, Criação, Interdisciplinaridade e Educação. Desenvolveu atividades de educação musical como facilitadora no projeto Novo Mais Educação.

[2] Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação Musical da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Professor Assistente no Curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Rede Básica e na Graduação em Música: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Desempenha atividades ligadas ao ensino de violão, arranjo e tecnologias musicais. Tem como foco de pesquisa a educação musical da pessoa com deficiência visual. Integra o Grupo de Pesquisa Música e Educação – MUSE, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

KEENAN JUNIOR, Daltro; KREMER, Morgana. A inserção de estudantes com deficiência visual em cursos de licenciatura em música: um estudo de caso na universidade estadual do Rio Grande do Sul. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.171-191, ano 18, nº 35, janeiro/junho. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

Superior, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas de estudantes com deficiência nos Cursos de Graduação presencial e a distância foi de 35.891 (BRASIL, 2017). Embora ainda não existam dados estatísticos que quantifiquem com exatidão o número de estudantes com deficiência que ingressaram nos cursos de graduação em música, sabe-se que a procura pela formação docente na área também se intensificou em função da aprovação da música como conteúdo obrigatório no componente curricular das Artes na educação básica através da Lei nº 11.769/2008, reiterada na Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016.

Considerando estas informações, bem como as experiências dos autores, docente com linha de pesquisa voltada à educação musical para pessoas com deficiência visual e discente com deficiência visual, esta pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: Como ocorre a inclusão de estudantes deficientes visuais nos cursos de licenciatura em música? Quais as ações e recursos oferecidos pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul com vistas à inclusão desses estudantes em seu curso de Graduação em Música: Licenciatura? Nesse sentido, o objetivo da presente pesquisa consistiu em identificar as ações e recursos oferecidos pela UERGS, com vistas à inclusão de estudantes com deficiência visual, através de um estudo de caso nesta instituição.

A UERGS, objeto de estudo desta pesquisa, foi instituída através da Lei nº 11.646/01. Atualmente, a instituição conta com 24 unidades universitárias que integram sete *campi* regionais. A distribuição dessas unidades por todo o estado tem o intuito de promover o desenvolvimento regional.

A deficiência visual (DV), característica dos estudantes relacionados à discussão desta pesquisa, pode apresentar-se em duas modalidades, cegueira e baixa visão, e em duas situações, congênita ou adquirida. De acordo com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, são classificadas como cegas as pessoas que apresentam acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor

correção óptica, e baixa visão as que apresentam acuidade entre 0,3 e 0,05, no melhor olho, com a melhor correção óptica (BRASIL, 2004).

Entre os autores que têm pesquisado sobre a educação musical para pessoas com DV, podemos citar Oliveira e Reil (2014), que destacam a relevância do incentivo e suporte financeiro dados pela família na introdução das pessoas com DV aos estudos musicais; Ferreira (2014) sugere, com base em experiências de estágio, que educadores musicais desconhecem as necessidades básicas de aprendizagem de estudantes com DV; Bertevelli (2007, 2010) e Tudissaki (2014) discorrem sobre a importância das adaptações dos materiais utilizados, da proposta de atividades sem alteração de sua natureza, bem como importância de considerar as especificidades de cada aluno, aliada à utilização dos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva.

Políticas Públicas e Ações Afirmativas na Educação Inclusiva no Ensino Superior

Entre as primeiras ações no Brasil em relação às políticas públicas de educação inclusiva no ensino superior, destaca-se o Aviso Curricular nº 277/1996, encaminhado aos reitores das universidades. Este documento orienta as mesmas a adequar-se à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. No entanto, entre as recomendações do documento, apenas são citados recursos que possibilitariam a inclusão de deficientes visuais, auditivos e físicos, deixando lacunas em relação aos demais públicos-alvo da educação especial. O documento também apresenta um maior foco na acessibilidade durante o processo seletivo (vestibular), trazendo-nos uma proposta mais concreta para o acesso em detrimento da permanência dos estudantes com deficiência. Em relação à permanência, no final deste aviso curricular, apenas é dito que espera-se, ainda, que as instituições possam:

> [...] desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como a capacitação de recursos

> humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos (BRASIL, 1996).

Diante desta afirmação, podemos identificar a presença de atitude discriminatória em relação à liberdade de escolha e sucesso acadêmico das pessoas com DV.

Em 1999, foi promulgado o Decreto n° 3.298, o qual determina que as instituições de ensino superior ofereçam adaptações de provas solicitadas previamente pelo deficiente, incluindo tempo adicional para realizá-las (BRASIL, 1999). Este decreto também assegura que o Ministério da Educação (MEC) expeça instruções para que conteúdos e disciplinas relacionados à pessoa com deficiência sejam incluídos nos currículos dos cursos superiores.

Em 2002, o ensino da Língua Brasileira de Sinais torna-se obrigatório nos currículos da educação especial, fonoaudiologia e magistério, através da Lei n° 10.436. Neste mesmo ano, a Portaria nº 2.678 aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa no Brasil, recomendando que a mesma seja utilizada em todo o território nacional. Em 2005, é implementado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), com o objetivo de fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior. Em 2011, com a publicação do Decreto nº 7.611, o qual dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE), é previsto apoio técnico e financeiro por parte da União, a fim de implementar e estruturar estes núcleos de acessibilidade (BRASIL, 2011a). Por fim, mais recentemente, foi aprovada a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, a qual assegura reserva de cotas para o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior (BRASIL, 2016).

Inclusão, Acessibilidade e Tecnologia Assistiva

Nas últimas décadas, a inclusão tem sido alvo de inúmeras discussões, sendo interpretada de diversas maneiras. Beyer (2006) aponta para uma divergência entre

os termos inclusão e integração. Para distinguirmos a diferença entre ambos e entendermos o conceito de inclusão no âmbito educacional, o autor explica que o conceito de integração está intrínseco a uma desconsideração das diferenças entre os estudantes, propondo que todos se comportem e aprendam como a maioria o faz. Dessa forma, os alunos são inseridos e separados em categorias, tais como estudantes com deficiência e estudantes sem deficiência, onde todos devem adaptar-se ao currículo e à escola, buscando constituir um padrão ideal. A inclusão, por outro lado, defende que não há diferentes categorias de estudantes, mas apenas um grupo de pessoas com necessidades e características diferentes. (BEYER, 2006).

Ao entendermos que a inclusão abrange a diversidade humana, para que a mesma ocorra, no caso das pessoas com deficiência, é preciso que haja acessibilidade. Conforme o documento gerado na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a acessibilidade é uma ferramenta que viabiliza a igualdade de oportunidades entre as pessoas de uma sociedade, constituindo-se de um direito mais amplo do que a oferta de um ambiente livre de obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 2011b).

Nesse sentido, para que haja acessibilidade, faz-se necessário romper as barreiras que a entravam. Em relação ao acesso das pessoas com DV no ensino superior, Carvalho (2001) elenca quatro barreiras de acessibilidade, sendo elas:

- De aceitação. Refere-se à aceitação do estudante com deficiência no ensino superior;
- De comunicação. Está relacionada à dificuldade dos estudantes com DV em acessar os conteúdos e informações oferecidas pela universidade, bem como em comunicar-se com seus colegas e docentes;
- Do espaço. Caracteriza-se pela dificuldade dos deficientes no deslocamento para a universidade, bem como em suas dependências;
- De aprendizagem. Diz respeito às dificuldades dos deficientes visuais na aprendizagem de determinados conteúdos em função de sua limitação

> sensorial. O autor salienta que raramente um estudante com DV apresentará dificuldades de aprendizagem comprometedoras no ensino superior, pois, para alcançar este estágio, provavelmente as mesmas estarão minimizadas ou serão inexistentes (CARVALHO, 2001).

Sassaki (2006) também apresenta algumas barreiras de acessibilidade, porém, seu foco direciona-se à empregabilidade de pessoas com deficiência. Contudo, algumas delas podem ter equivalência em relação a outros setores, como a educação. As barreiras apontadas pelo autor são:

- Barreiras na pessoa com deficiência. Dizem respeito à própria pessoa com deficiência, onde ela pode representar uma barreira para si mesma quando apresenta baixa escolaridade, baixa qualificação profissional e atitudes negativas que apresenta sobre si, às outras pessoas, à sociedade, entre outras;
- Barreiras nos empregadores e colegas de trabalho. Estão relacionadas às noções preconceituosas, estigmatizadas e estereotipadas, atitudes discriminatórias e falta de informação por parte das pessoas que convivem com os deficientes;
- Barreiras na comunidade. Fazem referência ao transporte coletivo inacessível e aos obstáculos nas edificações e espaços urbanos;
- Barreiras na empresa. Estão relacionadas ao ambiente físico, às metodologias e aos instrumentos utilizados;
- Barreiras programáticas. Também pertinentes às empresas, estão presentes nas políticas, regimentos, normas, leis e outras formas de ordenação de condutas, programas, serviços e atividades (SASSAKI, 2006).

Guedes (2007), por sua vez, traz uma pesquisa direcionada às barreiras atitudinais em relação à empregabilidade nas instituições de ensino superior. A

autora aponta que as barreiras atitudinais são aquelas que se caracterizam por atitudes discriminatórias, preconceituosas, entre outras ações, as quais, muitas vezes, são praticadas sem consentimento, gerando as demais barreiras (GUEDES, 2007).

Para quebrar estas barreiras e assegurar a acessibilidade, pode-se usar de uma área de conhecimento, de característica interdisciplinar, conhecida como Tecnologia Assistiva (TA). O termo TA é utilizado para identificar os mais diversos recursos e serviços direcionados a romper barreiras, além de proporcionar e ampliar as atividades de pessoas com deficiência. Conforme BRASIL (2009), serviço é "qualquer serviço que auxilia diretamente um indivíduo com deficiência na seleção, aquisição ou uso de um equipamento de TA" (BRASIL, 2009, p. 22). Os recursos de TA, por sua vez, são definidos como "qualquer item, peça de equipamento ou um sistema de produto, quer seja adquirido comercialmente, modificado ou customizado, que é usado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com deficiências" (BRASIL, 2009, p. 12). Entre os recursos de TA mais utilizados por deficientes visuais estão as lentes e lupas manuais ou eletrônicas, material gráfico com texturas e relevos, materiais ampliados, sistema de escrita Braille, máquina datilográfica Braille e os *softwares* de leitor de tela.

Entre os recursos de TA utilizados na educação musical de pessoas com DV, podemos citar as partituras ampliadas, a musicografia Braille e os softwares de edição de partituras em Braille. Em relação à musicografia Braille, embora esta seja pouco conhecida pelos educadores musicais, entendemos que a mesma é de suma importância para a musicalização de pessoas com DV. Conforme Bonilha e Carrasco (2008), através de uma partitura em Braille, o estudante com DV tem a possibilidade de formar suas próprias concepções interpretativas acerca da peça, o que não ocorre através do estudo por meio da audição de gravações das obras (BONILHA, CARRASCO, 2008). Bertevelli (2007) complementa defendendo que, por meio da musicografia Braille, "o cego adquire autonomia e independência para ler

uma partitura ou para transcrever uma melodia qualquer, não dependendo somente da sua memória ou da ajuda de outras pessoas" (BERTEVELLI, 2007, p. 163).

Contudo, além das dificuldades encontradas em função da escassez de profissionais com conhecimento em musicografia Braille, também são escassos os materiais didáticos para o ensino e aprendizagem da mesma. Em parte, isso ocorre devido às diferenças entre a grafia musical em Braille e a impressa em tinta. Bonilha (2010) aponta algumas dessas diferenças, como a disposição dos símbolos, uma vez que em Braille estes encontram-se escritos linearmente, semelhante a um texto. A autora ainda destaca outras diferenças entre ambas grafias, tais como: a inexistência de pautas e claves; a escrita das figuras rítmicas com alturas definidas; a representação de algumas figuras rítmicas é feita pelo mesmo símbolo, exigindo que o deficiente visual tenha como pré-requisitos conhecimentos de proporção rítmica e fórmulas de compasso; as armaduras são escritas apenas com o número de bemóis e sustenidos, sem indicar quais são as notas alteradas; para a escrita de um acorde, escreve-se a primeira nota da forma habitual e as demais são escritas com os sinais de intervalos correspondentes a ela, sendo dispostos em forma ascendente nos instrumentos ou registros mais graves e descendentes nos instrumentos ou registros mais agudos, exigindo novamente conhecimentos prévios em teoria musical pelas pessoas com DV (BONILHA, 2010).

Outros recursos de TA muito utilizados são os *softwares* de acessibilidade, os quais comumente são programados utilizando ampliadores de tela e sintetizadores de voz. Entre os *softwares* mais comuns estão o sistema Dosvox, os leitores de tela *Virtual Vision*, JAWS, NVDA para *Windows*, Orca para *Linux*, *VoiceOver* para iOS, *TalkBack* para *Android*, editor de texto em Braille - Braille Fácil para *Windows* e editores de partituras em Braille - Musibraille e *Braille Music Editor* para *Windows*. Todos estes *softwares* proporcionam acesso a diversas possibilidades oportunizadas por computadores, *tablets* e *smartphones,* incluindo acesso à internet. Contudo, faz-se necessário que os programadores e criadores de *sites* adaptem estes ambientes de modo que fiquem acessíveis em relação a esses *softwares*.

Metodologia

A metodologia utilizada nesta investigação teve a abordagem qualitativa. Por tratar-se de um indivíduo em uma instituição, o método escolhido foi o estudo de caso. A Coleta dos Dados foi feita através de entrevista estruturada com o coordenador do curso de Graduação em Música: Licenciatura e de coleta de documentos, como a grade curricular do curso e informações disponibilizadas no *site* da UERGS. Por questões éticas, a identidade do coordenador entrevistado não foi divulgada e referenciada. A análise dos dados foi feita pela análise de conteúdo, através da qual os dados foram categorizados e analisados sob a ótica dos referenciais de educação, educação especial, educação musical e da legislação.

Discussão dos Dados

As categorias elencadas para esta análise foram baseadas no objetivo da pesquisa. Ao entendermos que para a existência da inclusão é necessário que se tenha acessibilidade, elencamos quatro barreiras entre as apresentadas anteriormente, as quais serão descritas a seguir.

BARREIRAS DE COMUNICAÇÃO

Esta barreira caracteriza-se pela dificuldade encontrada pelas pessoas com deficiência em acessar as mais diversas informações disseminadas no âmbito acadêmico, bem como dificuldades em comunicarem-se com os demais colegas, professores e funcionários. No decorrer da entrevista, ao perguntarmos ao coordenador do curso de música da UERGS sobre como as informações e comunicações acadêmicas são compartilhadas no âmbito universitário, ele respondeu que “o principal meio utilizado é o virtual, através da página da

universidade na internet, ressaltando também a utilização da rede social *Facebook*" (coordenador).

Em relação ao *site* da universidade, a partir de nossas vivências, podemos perceber que o mesmo obteve diversos avanços com o passar do tempo. Em meus primeiros anos como aluna da UERGS, o acesso às informações no *site* e no portal do aluno era dificultoso. O processo de rematrícula, na maioria das vezes, era feito manualmente na secretaria da unidade. As maiores dificuldades estavam no preenchimento das informações nos campos de edições, quando o tempo para fazê-las normalmente expirava. Outra dificuldade estava no acesso às páginas do *site* institucional, bem como ao conteúdo desejado em uma determinada página. Contudo, atualmente, estas barreiras foram quebradas.

No entanto, existe a possibilidade da existência de algum ínfimo conflito em relação ao idioma principal da página. Em testes com o *software* de leitor de tela NVDA, versão 2016-3, os *links* das páginas do *site*, embora estivessem em português, eram lidos como se estivessem em inglês, distorcendo a pronúncia das palavras. Com o intuito de amenizar esta dificuldade, alteramos as configurações do *software*, fazendo com que o mesmo não alterasse o idioma autonomicamente, utilizando apenas a linguagem português do Brasil, independente do idioma do texto que venha a aparecer. Essa alteração, entretanto, dificulta a leitura de materiais em outros idiomas pelo estudante com DV.

Outro aspecto importante a ser discutido trata-se da acessibilidade dos documentos disponibilizados no *site*. Alguns documentos, como a Grade Curricular do curso de música da universidade, o qual foi coletado para análise nesta pesquisa, foi encontrado apenas no formato PDF, o qual continha uma proteção, tornando-o inacessível. Desse modo, para acessar esses arquivos, o deficiente visual precisa recorrer a outros métodos, os quais, muitas vezes, não são permitidos pela legislação, como, por exemplo, a quebra dessa proteção.

A rede social *Facebook*, conforme o coordenador do curso relatou na entrevista, também é utilizada para transmitir informações acadêmicas. Sendo

assim, a universidade não é responsável pela acessibilidade no âmbito desta rede social; contudo, a instituição precisa garantir que todos tenham acesso a essas informações através deste ou de outros meios.

Para acessar as informações compartilhadas no *Facebook,* os estudantes são adicionados ao grupo fechado nomeado como “UERGS Montenegro Mural”. Ao consultarmos as informações e documentos compartilhados no grupo, constatamos que a maioria do material é acessível. Contudo, foram encontradas algumas informações apresentadas em fotografias, as quais não foram lidas pelo leitor de tela. Nessas situações, recomenda-se que as informações sejam divulgadas em forma de texto na publicação, ou que seja feita uma descrição da imagem.

Outras barreiras de comunicação são encontradas no acesso às informações que são disseminadas por meio de cartazes, bilhetes nas portas, entre outras formas de material escrito ou impresso. A biblioteca consiste em mais um exemplo dessas dificuldades. Segundo o coordenador do curso, a instituição não dispõe de livros em Braille, nem ampliados. Todavia, é importante ponderarmos que, conforme o Parecer nº 168/2015, a universidade mantém convênio com as bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Puc/RS), da Central de Apoio Tecnológico à Educação (Cate/Sec/RS) e da Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul, para empréstimos de seus respectivos acervos em Braille. Além destes convênios, através de um acordo firmado com a Fundação Dorina Nowill, pode ser realizado empréstimo de obras transcritas e/ou de novas transcrições (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

Contudo, além do empréstimo de material oriundo do acervo destas bibliotecas ser um processo burocrático, esses convênios da universidade não são muito divulgados aos estudantes. Sendo assim, os alunos realizam suas consultas na biblioteca da unidade. Dessa forma, para que o estudante com DV possa acessar e consultar estes livros, é necessário retirá-los, digitalizá-los e adaptá-los de modo que fiquem acessíveis ao seu leitor de tela. Normalmente, este processo exige mais

tempo do estudante, o que acaba representando uma desvantagem em relação aos demais colegas na realização de um trabalho. Ocasionalmente, para absterem-se destes entraves, os deficientes visuais buscam procurar os mesmos livros em formatos digitais acessíveis na internet, porém, nem sempre conseguem encontrá-los.

BARREIRAS PEDAGÓGICAS

Estas barreiras estão relacionadas às dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com DV. Ao perguntarmos ao entrevistado se o colegiado do curso de Graduação em Música: Licenciatura conta com algum docente com experiência em educação musical para deficientes visuais, ele respondeu que “Não temos professores com experiência em educação musical para deficientes visuais. Atualmente um dos docentes faz mestrado pesquisando temas afins” (coordenador). Nesse sentido, ressaltamos a importância dos professores buscarem uma formação para ampliar seus conhecimentos e otimizar sua atuação como docentes frente aos alunos com DV ou aos demais públicos-alvo da educação especial.

No caso dos estudantes com DV, é importante que o docente conheça a acuidade visual dos discentes para incluí-los efetivamente. Conforme aponta Tudissaki (2014), para os alunos com baixa visão, é preciso que o professor traga materiais ampliados e para os estudantes cegos é preciso disponibilizar material em Braille (TUDISSAKI, 2014). Vale ressaltar a importância da utilização do Braille concomitantemente aos *softwares* de leitor de tela, uma vez que a escrita em Braille proporciona e desenvolve habilidades não contempladas pelos softwares.

Para o aprendizado da musicografia Braille, é necessário que o estudante tenha conhecimentos prévios em teoria musical. Sendo assim, apesar de a universidade contar com um docente que está estudando educação musical para deficientes visuais, existe a possibilidade destes alunos encontrarem dificuldades no

aprendizado da grafia musical em Braille. Essa afirmação justifica-se pelo fato de que o curso de Graduação em Música: Licenciatura extinguiu o Teste de Habilidade Específica (THE), fazendo com que muitos estudantes ingressem sem conhecimentos aprofundados na área. Desse modo, uma vez que a universidade oferece cotas para estudantes com deficiência e que a extinção do THE representa uma dispensa de conhecimentos prévios na área pelo aluno, acreditamos que seja importante uma adaptação na grade curricular do curso.

Ao analisarmos este documento, constatamos que, após a retirada do THE, ainda não foi realizada uma reforma curricular, porém, atualmente, esta proposta se encontra em discussão. Nesta análise, também verificamos que o currículo atual não apresenta nenhuma disciplina destinada à temática da inclusão ou da educação inclusiva, sequer a disciplina de Libras, apesar de esta ser assegurada pela legislação.

Nesse sentido, entendemos que a implementação de disciplinas que abordam a inclusão, além de garantir uma formação mais completa a todos os estudantes, também poderia refletir na atuação do corpo docente da própria universidade, reduzindo as barreiras pedagógicas e atitudinais.

BARREIRAS FÍSICAS

As barreiras físicas envolvem obstáculos físicos nas dependências da instituição, estrutura arquitetônica não apropriada, falta de determinados recursos de TA, entre outras. Ao perguntarmos ao entrevistado se o espaço físico é adequado para o deslocamento dos estudantes com DV, o mesmo respondeu que “o espaço físico não foi projetado para a utilização de deficientes visuais” (coordenador). Ao andarmos pelos corredores, constatamos esta afirmação através da ausência de contraste de cores nas paredes e portas, na falta da identificação sinalizada em Braille nas portas, bem como dos mais diversos objetos colocados no meio dos corredores que dificultam o deslocamento dos deficientes visuais.

Embora as escadas possuam corrimão e sejam acessíveis às pessoas com DV, o elevador da instituição não oferece as mesmas condições. Os botões correspondentes aos andares do prédio não possuem marcação em Braille. Desse modo, o deficiente visual precisa do auxílio dos videntes para decorar a disposição dos botões. Quando o elevador para em outros andares, além do escolhido pelo deficiente, para identificar onde o elevador está, é preciso guiar-se por uma média do tempo que o elevador gastou para subir ou descer até este local. Os alunos com baixa visão também costumam utilizar-se de seus resquícios visuais para identificar algum elemento particular de cada andar, tais como a iluminação, uma porta, um corredor, entre outros.

Outras barreiras físicas são representadas pela ausência de alguns recursos de TA. Um exemplo dessa afirmação é a falta de pranchas de mesa para os estudantes com baixa visão, os quais normalmente adotam posturas inadequadas para conseguirem ler e escrever, o que pode causar-lhes problemas de saúde.

BARREIRAS ATITUDINAIS

Estas barreiras estão relacionadas às atitudes preconceituosas, discriminatórias, as quais são tomadas, muitas vezes, sem o consentimento do praticante. A falta de informação é a principal causa destas barreiras. Guedes (2007) afirma que as barreiras atitudinais acabam desencadeando as demais barreiras de acessibilidade apontadas anteriormente.

Estas barreiras podem partir da universidade, bem como das pessoas que circulam em suas dependências. A aceitação de um estudante com deficiência no meio acadêmico, seja através de cotas ou não, é uma ação bastante positiva. Conforme o entrevistado, no curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS existem alunos com baixa visão matriculados. Ao perguntarmos se existem estudantes com DV que desistiram do curso de música no tempo em que atua como coordenador, ele respondeu que não. Ao questionarmos se a universidade conta

com núcleo de acessibilidade, ou um programa para atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência, o entrevistado declarou que não.

A ausência de um núcleo de acessibilidade em uma instituição pode acarretar barreiras pedagógicas, de comunicação e inclusive físicas. Por outro lado, a presença de um núcleo de acessibilidade permite desenvolver ações, recursos e serviços que auxiliam na transposição das barreiras mencionadas anteriormente. Como exemplo, este núcleo poderia realizar a digitalização e ampliação de materiais diversos, transcrever partituras e textos para o Braille, disponibilizar ledores, entre outros serviços de TA.

Ao questionarmos, na entrevista, como são oferecidos os materiais aos estudantes com DV, o coordenador do curso respondeu que “os materiais oferecidos passam por uma combinação entre professores e alunos com baixa visão, sempre buscando formas alternativas de acesso e utilização deste material, tais como ampliação ou formatos digitais acessíveis” (coordenador). Essa atitude, quando tomada por todo o corpo docente, rompe barreiras pedagógicas e de comunicação. Todavia, vale ressaltar que essas combinações devem ser feitas, preferencialmente, com antecedência.

Quando os materiais são distribuídos simultaneamente para todos os estudantes de uma turma, os deficientes visuais ficam em desvantagem, pois precisam adaptar seu material, reduzindo seu tempo para realizar a atividade proposta. As partituras, em especial, devem ser enviadas com bastante antecedência, não só para que sejam adaptadas, mas também para que o deficiente visual possa estudá-las. Como a maioria dos deficientes visuais não consegue ler e tocar simultaneamente, para que os mesmos possam executar uma peça, seja individual ou em grupo, eles necessitam memorizá-la, o que lhes exige mais tempo (BONILHA, 2010).

Considerações Finais

Para respondermos a questão que norteia esta pesquisa, a partir dos dados coletados, podemos apresentar algumas conclusões. Por tratar-se de uma universidade jovem, a UERGS vem se mobilizando aos poucos para assegurar acessibilidade aos estudantes com deficiência. Sua própria organização em diversos *campi* regionais espalhados pelo estado possibilita que muitos estudantes tenham acesso ao ensino superior.

Outro importante aspecto é que a maioria dos professores busca conversar com o aluno, visando encontrar as melhores possibilidades de trabalho e adaptação de material. Grande parte destes profissionais não tiveram muitas experiências no ensino de música para deficientes visuais, resultando em uma troca de aprendizagens tanto para professores quanto para alunos. No entanto, apesar destas tentativas de mobilização dos professores, muitas dessas ações são realmente feitas por poucos. A partir de minhas experiências discentes no decorrer da graduação, a maioria das adaptações de material eram feitas por um único professor. Essa situação alerta para a necessidade da criação de um núcleo de acessibilidade, o que poderá garantir a inclusão não apenas de estudantes com DV, mas também das demais deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Atualmente, o corpo docente conta com um professor que cursou mestrado em educação musical, sendo que sua pesquisa está voltada às pessoas com DV. A busca por uma formação nesta área abre maiores caminhos para uma efetiva inclusão, como, por exemplo, a criação de linha de pesquisa nessa temática. Todos estes estudos no âmbito universitário garantiriam um maior acesso à informação, rompendo com barreiras atitudinais.

Como apontamos anteriormente, também existe a necessidade de corrigir alguns entraves no *site* da instituição, permitindo uma melhor navegação por deficientes visuais. Entretanto, é importante ressaltar que já foram feitas várias

modificações, as quais o tornaram mais acessível. A acessibilidade no *site* de uma universidade é de extrema importância por ser um dos meios mais utilizados para compartilhar as informações acadêmicas. É por meio do *site* que muitas pessoas pesquisam a respeito da instituição, antes de inscreverem-se em um processo seletivo ou ingressarem nela. Os documentos disponibilizados de modo virtual também devem ser acessíveis.

A implementação de uma disciplina voltada para a educação inclusiva no currículo do curso, além da disciplina de Libras assegurada por lei, certamente é uma das ações mais importantes e urgentes a ser realizada, uma vez que o currículo atual não conta com nenhuma disciplina nessa temática. Vale ressaltar que, apesar de estarmos nos referindo apenas à educação musical para deficientes visuais, alertamos para a indispensabilidade de estender à inclusão de outras deficiências e demais públicos-alvo da educação especial. Alertamos também para a premência desse futuro componente curricular contemplar os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança e Teatro, os quais são ofertados pela universidade.

Ao agregar uma disciplina a respeito da educação inclusiva no currículo, a universidade passa a contribuir para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade em geral. Acreditamos que a educação pode transformar as pessoas, mudando sua maneira de pensar e agir. A discussão da inclusão no âmbito acadêmico pode formar melhores professores. Estes futuros professores, quando estiverem lecionando nas escolas, poderão não apenas contemplar os estudantes com deficiência em suas atividades, garantindo seu aprendizado, mas também poderão ensinar aos demais colegas destas crianças sobre como todos podem se ajudar. Conforme abordamos nesta investigação, a maioria das barreiras de acessibilidade que impedem a inclusão são oriundas das barreiras atitudinais. Nesse sentido, entendemos que a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, sob orientação de um professor conscientizado, pode amenizar estas atitudes. Uma convivência com a diversidade humana desde a tenra idade elimina a

maior parte das ideias preconceituosas e estigmatizadas que ainda permeiam a sociedade.

Referências:

BERTEVELLI, Isabel Cristina Dias. *O ensino da Musicografia Braille dentro do contexto da inclusão de cegos:* desvendando a notação musical em relevo. In: Simpósio Paranaense de Educação Musical, XIII, Londrina, 2007, 163-165 p. Disponível em: <http://www.musicografia.net/artigos-de-outros-autores.html>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. Estratégias metodológicas utilizadas em Educação Musical de cegos a partir da abordagem Orff-Schulwerk. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 2, n. 04, 2010. p. 301-313.

BEYER, Hugo Otto. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações Pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: *Ensaios Pedagógicos. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva*: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Gráfica e Editora Ideal Ltda, 2006, p. 85-88.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. *Do toque ao som:* O ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa*;* CARRASCO, Claudiney Rodrigues. O papel da biblioteca como espaço de disseminação da Musicografia Braille: uso de ferramentas tecnológicas na produção de partituras para cegos. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 13(18), 18-25, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Aviso Curricular n. 277, de 8 de maio de 1996*. Disponível em: <http://portal.mec.gov. br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

_____. *Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.* Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 22 out 2017.

_____. *Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://portal. mec. gov. br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. *Portaria n. 2.678, de 24 de setembro de 2002*. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembrode-2002>. Acesso em: 22 out. 2017.

_____. *Decreto n° 5.296 de 2 de Dezembro de 2004.* Regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica [...]. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. *Lei n° 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva*. - Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.* Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em 30 set. 2017.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. 2011b.

_____. *Lei nº 13.278, de 2 de Maio de 2016*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre as linguagens que constituirão o componente curricular do ensino de Arte na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 seção 1, p.1, 3 de mai. 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 04 out 2017.

_____. Lei n° 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência

nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2016.* Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 abr. de 2018.

CARVALHO, José Oscar Fontanini de. *Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação a distância no ensino superior*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação. Campinas, SP: [s.n.], 2001.

FERREIRA, Tuilla Cláudia Feitosa. Estágio na ACEC: uma experiência docente. In: *XII Encontro Regional Nordeste da ABEM*. 2014.

GUEDES. Lívia Couto. *Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior*: questão de educação e empregabilidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso de; REILY, Lucia Helena. Relatos de músicos cegos: subsídios para o ensino de música para alunos com deficiência visual. *Rev. bras. educ. espec*, v. 20, n. 3, 2014. p. 405-420.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº. 11.646, de 10 de julho de 2001.* Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS e dá outras providências. Porto Alegre: 2001. Disponível em: <http://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/201607/05142127-lei-n11646-10-julho-2001.pdf>. Acesso em: 04 out 2017.

_____. Comissão de Ensino Médio e Educação Superior. *Parecer nº 168, de 04 de fevereiro de 2015.* Reconhece, por 5 anos, o Curso de Graduação em Música – Licenciatura, [...]. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/download/20150203091508pare_0168.pdf>. Acesso em: 04 out 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Educação Profissional: desenvolvendo habilidades e competências in Ensaios Pedagógicos. In: *Ensaios Pedagógicos. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva*: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Gráfica e Editora Ideal Ltda, 2006, p. 95–108.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. *Ensino de música para pessoas com deficiência visual.* 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

REVISTA DA FUNDARTE

O CONCERTO DE ISPINHO E FULÔ E O TEATRO RAPSÓDICO

Railson Gomes Almeida[1]

Resumo: A pesquisa propõe analisar o espetáculo *Concerto de Ispinho e Fulô* da Cia do Tijolo – SP, a partir da perspectiva do conceito de Teatro Rapsódico estabelecido por Jean-Pierre Sarrazac em sua tese *O futuro do drama*. Para o estudo, foram elencados os aspectos da rapsódia enquanto procedimento dramatúrgico e o da figura do rapsodo como personagem/ator. Feita a confrontação entre as partes referidas, observa-se a presença de elementos citados na teoria rapsódica em todo corpo dramatúrgico, bem como na atuação do ator analisado. Dessa forma pode-se perceber que o conceito criado na França na década de 1980 serve como ferramenta de leitura do espetáculo *Concerto de Ispinho e Fulô* estreado no Brasil no ano de 2009.[2]

Palavras-chave: Teatro rapsódico; Ator-rapsodo; Concerto de Ispinho e Fulô

THE CONCERTO DE ISPINHO E FULÔ AND THE RAPSÓDICO THEATER

Abstract: The research proposes to analyze the staging *Concerto de Ispinho e Fulô* of Cia do Tijolo - SP, from the perspective of the concept of Rhapsodic Theater established by Jean-Pierre Sarrazac in his thesis *O futuro do drama*. For the research were listed aspects of rhapsody while dramaturgical procedure; and the figure of rhapsode as a character/actor. After the confrontation between the parties mentioned, we observe the presence of elements mentioned in the rhapsodic theory in every dramaturgical body, as well as in the performance of the analyzed actor. We in that way can see that the concept created in France in the 1980 was used as a reading tool for the staging *Concerto de Ispinho e Fulô* premiered in Brazil in 2009.

Keywords: Rhapsodic Theater; Rhapsode Actor; Concerto de Ispinho e Fulô.

BREVE INTRODUÇÃO SOBRE O CONCEITO DE TEATRO RAPSÓDICO

> Os dramaturgos são vivamente convidados a diminuir suas velhas imposições, da forma canônica do drama. Na verdade, a modernidade da escrita resulta deste incessante trabalho rapsódico que eles realizam no corpo do drama. Devem também desviar-se do conservadorismo que pretende mumificar a obra dramática, de um modernismo que proclama ritualmente a morte do drama (ou, de acordo com uma moda

[1] Experiência como Ator de teatro e audiovisual em geral; Professor de teatro e artes em geral; Diretor e Pesquisador teatral. É atualmente mestrando em Artes Cênicas pela UFRN; e licenciando em Teatro pela UFPB. Tem formação em Bacharelado em Teatro pela UFPB onde apresentou a monografia intitulada: "Sarapatel atijolado: Apreciação do Concerto de Ispinho e Fulô sob a perspectiva do teatro rapsódico de Jean-Pierre Sarrazac". Realizou intercâmbio com a Universidade de Coimbra em Portugal no ano de 2016.

[2] Orientação: Paula Alves Barbosa Coelho (Docente do Departamento de Artes Cênicas da UFPB)

ALMEIDA, Railson Gomes. O concerto de Ispinho e Fulô e o teatro rapsódico. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.192-205, ano 18, nº 35, janeiro/junho. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

> atual, a sua dissolução na escrita). Porque a forma mais livre – a rapsódia – não é ausência de forma (SARRAZAC, 1998, p. 99).

Em 1981 o teórico teatral Jean-Pierre Sarrazac apresenta como tese de seu doutoramento a obra *O futuro do drama,* na qual o autor formula, entre outros conceitos, o do teatro rapsódico.

Este conceito mostra uma nova forma de observar e fazer a leitura do teatro contemporâneo que vivenciamos na atualidade nacional; entretanto, estamos cientes da existência de outras argumentações, conceitos e estudos que também irão explicar acerca dessa contemporaneidade cênica. Nesta pesquisa, vamos nos deter apenas ao conceito de rapsódia teatral, não vamos nos ater a estas outras formas. Todavia, é interessante pensar nas principais intersecções presentes em todas essas conceituações: a relação do teatro com os demais campos artísticos (dança, artes visuais, música, performance, artes tecnológicas e afins) que procuram misturar-se cada vez mais; a relação cada vez maior com a plateia, a ponto de não haver distinção e a quebra com os paradigmas tradicionais de teatro trabalhados até o final do século XIX.

O estudo acerca do teatro rapsódico revela uma procura por conceituar em detrimento daquilo que já existe, ou seja, não propõe o nascimento de um novo movimento no teatro. Sarrazac entende que a modernidade no teatro não se dá através da superação de uma vanguarda anterior, muito pelo contrário, ele percebe que ocorrem alterações no corpo dramático e é a partir da percepção de tais mudanças que ele observa o potencial rapsódico.

Procurando contextualizar o estudo sarrazaquiano, a pesquisa tem início enfatizando que, por muitos anos, o teatro seguiu a lógica aristotélica[3] de

---

[3] Ryngaert coloca: “O teatro aristotélico designa, para Brecht, uma dramaturgia que invoca Aristóteles e se funda na ilusão e na identificação. Esse teatro ‘dramático’ (oposto com frequência ao teatro ‘épico’) repousa também sobre a coerência e a unificação da ação, em sua construção acerca de um conflito a ser resolvido no desfecho. O teatro contemporâneo rompe com o modelo aristotélico [...] renunciando geralmente a esses princípios de organização, à exposição, ao conflito, ao desfecho, e propondo estruturas fragmentadas e abertas ou escapando à tradição dos ‘gêneros’”. (RYNGAERT, 1998, p. 224).

construção cênica e que tal influência perpetuou-se por séculos, sendo reciclado e ressignificado, na qual o texto escrito era tido como princípio teatral que naturalmente reverberou em muitos dramaturgos e encenações ocidentais. Era o teatro refém da literatura dramática, em que "suas representações padecem, às vezes, de uma espécie de déficit corporal, como se a voz não fizesse parte do corpo e como se fosse possível confiar inteiramente no verbo para exprimir tudo" (RYNGAERT, 1998, p. 155).

Essa hegemonia aristotélica, herdada da história, vai ser posta em cheque apenas a partir do final do século XIX, quando alguns autores questionam o drama vigente que não estaria dando conta das complexas relações humanas. Tal mudança é iniciada por uma nova escrita, mas desemboca em nova prática de encenação, "na qual os diferentes signos (entre os quais o espaço, a imagem, a iluminação, o ator em movimento, o som) passaram a ter, cada um, maior peso no trabalho final apresentado ao espectador" (RYNGAERT, 1998, p. 66). Para melhor elucidar esse novo período, Brito & Maciel (2013) utilizam dos estudos de Bernard Dort, outro estudioso francês que orientou a pesquisa de Sarrazac:

> Bernard Dort (1977) fala de uma crise que, embora sob um ponto de vista diverso da crise anunciada por Szondi, também alertou para a situação da escrita dramática (ou, como preferimos dizer, dramatúrgica). Segundo Dort, essa escrita ficou atrasada em relação à escrita cênica (da era dos encenadores), levando o teatro à carência de "textos modernos" que atendessem à nova demanda temático-conteudística. A "insuficiência" dos textos pedia a sua complementaridade no espetáculo, fazendo surgir a escrita cênica, autônoma e autoral dos encenadores (BRITO & MACIEL, 2013, p. 66).

É nesse período de mudanças que Peter Szondi vai analisar o teatro, fazendo um recorte entre os anos de 1880 e 1950, quando ele vai perceber que o teatro da tradição aristotélica, o qual chama de *drama absoluto,* está, segundo ele, ruindo pela escrita de alguns dramaturgos e encontrando

soluções nas encenações com viés épico; para Szondi, o teatro brechtiano[4] é tido como uma das soluções para responder a essa crise.

No entanto, sabemos que o teatro dramático não teve seu fim, ele apenas transformou-se. Brecht propôs mudanças[5] e reiterou a necessidade "de se apropriar dos novos assuntos e de representar as novas relações de uma nova forma dramatúrgica e teatral" (BRECHT apud RYNGAERT, 1998, p. 81). O teatro épico apontaria, assim, para um hibridismo de linguagens.

É analisando o teatro brechtiano, a pesquisa de Szondi e o teatro feito em sua época, que Sarrazac formula seu estudo, procurando citar exemplos de textos dramáticos e encenações para ilustrar suas premissas. Escreve e posteriormente publica seu estudo intitulado *L'avenir du drame,* traduzido no português por *O futuro do drama[6].*

O nome de Brecht é citado por Sarrazac como o de um autor-rapsodo, ou seja, muitas de suas personagens "remete[m] à presença do autor no seio da narrativa; indica[m] um deslocamento da ação em benefício da narrativa, na

---

[4] De acordo com Ryngaert, o teatro brechtiano: "Designa uma dramaturgia inspirada no teatro de Brecht, na historicização e no distanciamento com fim ideológico. A *historicização* consiste em escapar à anedota e à visão individual do homem apresentando-o em seu aspecto social. O conjunto das condições históricas fazem dele um ser transformável. Quanto a *distanciamento*, aplica-se ao conjunto dos procedimentos dramatúrgicos que visam a mostrar o objeto representado sob um aspecto estranho, para revelar seu lado oculto ou que se tornou demasiado familiar." (RYNGAERT, 1998, p. 224).

[5] "As catástrofes de hoje não oferecem mais um desenrolar retilíneo, elas se desenvolvem em crises cíclicas; os heróis mudam com cada fase, eles são intercambiáveis; o desenho da ação se complica por ações abordadas; o destino não é mais uma potência monolítica; doravante observam-se sobretudo campos de força atravessados por correntes contrárias; mais ainda, os grupos poderosos são não apenas considerados movimentos que os opõem, mas submetidos a contradições internas" (BRECHT apud RYNGAERT, 1998, p. 81).

[6] Comentário do orientador da pesquisa, o também teatrólogo Bernard Dort: " O Futuro do Drama não decide nada, não determina nada. Descreve, minuciosamente, recorrendo ao detalhe, envolvendo cada texto o mais possível, chegando mesmo a assumir a sua voz. Mas a atenção que dedica ao jogo das formas dramáticas, à pluralidade das linguagens, à alternância e transposição do diálogo e do monólogo, à prática do desvio como único meio de contracção, ao restabelecimento da parábola com o objectivo de reunir "o mundo físico e o mundo das idéias", e mesmo a poesia e a história... [...] O Futuro do Drama postula a possibilidade de um teatro onde texto e prática teatral se apoiam mutuamente, onde a representação se inscreve na raiz das nossas práticas sociais e onde, apesar de tudo, nunca nada é dito ou representado de uma vez por todas." (DORT. In: SARRAZAC, 1998, p.5)

qual o ponto de vista do autor comprova--se central" (BARBOLOSI & PLANA. In: SARRAZAC, 2012, p. 77). Porém, não se deve confundir o conceito de drama hibrido rapsódico com o drama épico. O épico brechtiano é híbrido (do ponto de vista de gênero) por natureza (a priori, juntam-se o épico com o dramático) e ainda contém muitos dos princípios dramáticos tradicionais, enquanto a rapsódia propõe a mistura dos gêneros de forma assumida numa total recusa aos preceitos históricos aristotélicos.

Falando dessa hibridização de gêneros, a pesquisa entende que a rapsódia procura juntar os três gêneros literários (Lírica, Épica e Dramática) em seu corpo dramatúrgico. Temos, assim, um entendimento baseado na definição de gêneros enquanto estruturas literárias do pesquisador germano-brasileiro Anatol Rosenfeld:

> Pertencerá à *Lírica* todo o poema de extensão menor, na medida em que nele não se cristalizem personagens nítidos e em que, ao contrário, uma voz central – quase sempre um "Eu" – nele exprimir seu próprio estado da alma. Fará parte da *Épica* toda obra – poema ou não – de extensão maior, em que um narrador apresentar personagens envolvidos em situações e eventos. Pertencerá à *Dramática* toda obra dialogada em que atuarem os próprios personagens sem serem, em geral, apresentados por um narrador (ROSENFELD, 2010, p. 17).

A nomenclatura do conceito no sentido epistemológico é uma apropriação de um termo histórico, precisamente da Grécia antiga[7]. E, em sua pesquisa, Sarrazac coloca as definições das nomenclaturas do campo semântico de *Rapsódia,* segundo o *Dictionnaire de la langue française*, conhecido na França como *Littré,* e do dicionário *Dictionnaire Le Robert:*

[7] "Jean-Pierre Sarrazac, em *L'avenir du drame*, fez da palavra "rapsode" uma das chaves de sua reflexão, lembrando que este era o 'nome dado aos que iam de cidade em cidade cantar poesias e sobretudo fragmentos extraídos da *Ilíada* e da *Odisséia*'. Essa capacidade de recitar fragmentos 'despregados' e às vezes 'recosturados' e como que 'remendados' é reexplorada com liberdade pelos autores contemporâneos" (RYNGAERT, 1998, p.94).

> ***Rhapsodage* (“Rapsodagem”/“Remendar”)**[8] – Ação de remendar (rapsodizar), remendar mal.
> **Rapsodo** – Termo na antiguidade grega. Nome dado a aquele que ia de cidade em cidade cantar poesias, principalmente textos destacados da *Ilíada* e da *Odisseia.*
> ***Rhapsoder* (“Rapsodizar”/“Remendo”)**[8]– Termo antigo. Mal remendado (consertado), mal arranjado (organizado, acabado).
> **Rapsódico** – Que é feito (tem forma) de pedaços, em fragmentos.
> [...]
> **Rapsódia** – 1.º- Conjunto de pedaços (trechos) de peças épicas, recitado por rapsodos. 2.°- Composição de peça instrumental muito livre.
> (SARRAZAC, 1998, p. 8, tradução nossa IN: BURTIN-VINHOLES, 2006 e RÓNAI, 1989).

REFLEXÕES SOBRE A CIA DO TIJOLO E O CONCERTO DE ISPINHO E FULÔ.

> Os significados de uma obra extrapolam as intenções dos criadores e constituem-se sempre a partir do tempo histórico e de interações sociais complexas que muitas vezes fazem com que ela signifique mais do que se pode controlar a priori. Como fazer com que uma obra seja permeável às transformações sociais que invertem sentidos, que mudam a todo instante os valores das palavras e dos símbolos? Como se abrir ao presente e enriquecer a obra de múltiplos sentidos não pensados? (CIA DO TIJOLO, 2017)

A Cia. do Tijolo surge em São Paulo, quando, em 2007, alguns artistas de diferentes formações da música e do teatro iniciam uma pesquisa sobre a vida e a obra do poeta cearense Patativa do Assaré[9]. Estreiam o primeiro

[8] “Em português existem apenas as palavras ‘rapsódia’, ‘rapsodo’ e ‘rapsódico’; as palavras francesas ‘*rhapsoder’* e *‘rhapsodage’* remetem para os conceitos de ‘remendo’ e ‘remendar’” (SILVA. In: SARRAZAC, 1998, p.8-9)

[9] “Patativa do Assaré era o nome artístico (pseudônimo) de Antônio Gonçalves da Silva. Nasceu em 5 de março de 1909, na cidade de Assaré (estado do Ceará). Foi um dos mais importantes representantes da cultura popular nordestina. Dedicou sua vida à produção de cultura popular (voltada para o povo marginalizado e oprimido do sertão nordestino). Com uma linguagem simples, porém poética, destacou-se como compositor, improvisador e poeta. Produziu também literatura de cordel, porém nunca se considerou um cordelista. Ganhou o apelido de Patativa, uma alusão ao pássaro de lindo canto, quando tinha vinte anos de idade. Nesta época, começou a viajar por algumas cidades nordestinas para se apresentar como violeiro. No ano de 1956, escreveu seu primeiro livro de poesias “Inspiração Nordestina”. Com muita criatividade, retratou aspectos culturais importantes do homem simples do Nordeste.

trabalho em 2008, o "show" intitulado *Cante Lá que eu Canto Cá,* uma espécie de sarau poético e musical com poesias do Patativa e músicas que falavam da região do nordeste brasileiro. Porém, um dos integrantes do grupo, Rodrigo Mercadante, revela que esse trabalho não é o bastante: "Na medida em que nos aprofundávamos no universo do poeta, percebíamos que o show não era o suficiente para abarcar a complexidade da obra e, principalmente, não revelava ao público a singularidade da trajetória de vida desse agricultor, poeta e cantador" (MERCADANTE, 2009).

Partindo dessas inquietações, o grupo, que não pretendia dramatizar uma biografia do cearense, encontra outro viés de estudo, a pesquisa e o pensamento do educador pernambucano Paulo Freire[10]: "Aprender a ler a vida para depois ler as palavras. Patativa era a própria encarnação dessa máxima de Paulo Freire. Um homem que frequentou a escola por seis meses mas, mesmo assim, aprendeu a ler 'nos livros da natureza', como ele mesmo dizia" (MERCADANTE, 2015).

As principais referências da obra do educador Paulo Freire, estudada pelo grupo, foram os seguintes títulos: A pedagogia do oprimido[11] e A

Patativa do Assaré faleceu no dia 8 de julho de 2002 em sua cidade natal." (FONTE: https://www.suapesquisa.com/biografias/patativa_assare.htm)

[10] "O autor Paulo Freire foi um respeitado e conceituado educador brasileiro. Ele desenvolveu o método de alfabetização popular chamado "Método Paulo Freire". Também criou o MOVA – Movimento de Alfabetização, que é um programa público de apoio à educação em salas comunitárias, adotado por várias prefeituras. Paulo Freire foi dotado de grande inteligência e senso crítico. Foi professor, ocupou vários cargos governamentais: diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco; diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife; Supervisor para o programa do partido para alfabetização de adultos; Secretário de Educação da cidade de São Paulo." (FONTE: https://pedagogiaaopedaletra.com)

[11] Sinopse do livro Pedagogia do oprimido: "O autor propõe um método abrangente, pelo qual a palavra ajuda o homem a tornar-se homem. Assim, a linguagem passa a ser cultura. Através da decodificação da palavra, o alfabetizando vai-se descobrindo como homem, sujeito de todo o processo histórico. O método de Paulo Freire não possui qualquer atitude paternalista em relação ao analfabeto. Ele aplica pela primeira vez no campo da pedagogia as palavras Conscientização - Conscientizar, que em seu conteúdo vernacular específico se incluem no vocabulário de idiomas como o francês e o alemão, tidos como acabados e, em consequência, totalmente infensos à aceitação de neologismos. Quando o Brasil aceita o grande desafio do desenvolvimento, nada mais necessário que atentar para seu processo de civilização. O livro é um rumo neste caminho,
ALMEIDA, Railson Gomes. O concerto de Ispinho e Fulô e o teatro rapsódico. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.192-205, ano 18, nº 35, janeiro/junho. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 18 de junho de 2018.

pedagogia da autonomia[12]. Baseado então nessas obras, surge o nome da companhia, que propõe uma homenagem ao Freire, num de seus estudos:

> O primeiro passo no processo de alfabetização do método criado por Paulo Freire é o levantamento do universo vocabular dos grupos com que se trabalha; são palavras ligadas às experiências existenciais, profissionais e políticas dos participantes dos diferentes grupos. Foi assim que em Brasília, cidade ainda em construção nos anos 60, surgiu entre os estudantes de Paulo Freire a palavra TIJOLO (MERCADANTE, 2009).

Com suporte teórico dos estudos de Paulo Freire, e com literatura e a vida de Patativa do Assaré como mote para criação dramatúrgica, a companhia estreia em agosto de 2009 o espetáculo: *Concerto de Ispinho de Fulô*.

> A "Rádio Caldeirão, conexão São Paulo/Assaré", inicia sua homenagem ao poeta Patativa do Assaré e à comunidade Sítio Caldeirão de Santa Cruz dos Desertos. No centro do palco, o poeta Patativa nasce dos escombros do Sítio Caldeirão. Uma companhia de teatro vinda de São Paulo faz uma viagem no tempo e chega ao Cariri com o objetivo de entrevistar Antonio Gonçalves da Silva, o Poeta. Na medida em que Patativa engendra seus versos, desfilam diante dos olhos do público as dores da seca, os animados bailes de sua gente, a receptividade do sertanejo, a graça de suas histórias, seus desejos e suas inquietações, suas esperanças e desilusões e também os massacres cotidianos aos quais nós, os do Brasil de baixo, estamos cotidianamente expostos. O que seria uma entrevista costumeira se transforma em um grande passeio, um verdadeiro encontro entre seres humanos e entre dois mundos tão próximos e ao mesmo tempo tão distantes: São Paulo-Assaré/Brasil. As transmissões terminam com a triste notícia do massacre de uma comunidade agrícola: O Caldeirão da Santa Cruz dos Desertos (TEATRO UNIVERSITARIO DE SÃO PAULO, 2015).

---

pois não é possível supor êxitos no campo econômico, sem o alicerce de um povo que se educa para civilizar-se." (FONTE: https://www.saraiva.com.br)

[12] Sinopse do livro Pedagogia da autonomia: "Neste livro, Paulo Freire procura apresentar uma reflexão sobre a relação entre educadores e educandos, elaborando propostas de práticas pedagógicas, orientadas por uma ética universal, que visam a desenvolver a autonomia, a capacidade crítica e a valorização da cultura e conhecimentos empíricos de uns e outros. Criando os fundamentos para a implementação e consolidação desse diálogo político-pedagógico e sintetizando diferentes questões para a formação dos educadores e para uma prática educativo-progressiva, Paulo Freire estabelece relações e condições para a tarefa da educação." (FONTE: https://www.livrariacultura.com.br)

DERRADEIRAS CONSIDERAÇÕES

> Caso se tente definir um modelo contemporâneo, irá se falar de cruzamentos, de mestiçagens, em suma, de um 'teatro no plural' que conjuga elementos heterogêneos. [...] Esta é uma das características do 'pós-modernismo' pictórico. Poderia também ser um traço marcante do teatro de amanhã (ROUBINE, 2003, p. 202).

Feita a apreciação e imersão no *Concerto de Ispinho e Fulô,* é relevante perceber sua potencialidade teórica e a capacidade que permite ao espectador fazer relações com diferentes e até divergentes estudos e conceitos. No entanto, queremos nos ater a uma possível relação do espetáculo com o conceito de teatro rapsódico, enfatizando que se trata de um apontamento específico desta pesquisa. Sendo assim, não pretendemos classificar a peça como sendo "rapsódica", esse é nosso ponto de vista, mas sabemos que outros também podem existir.

Aliás, o único aspecto estético que podemos atribuir ao espetáculo é que ele tem um forte viés político, o que, em tese, poderia estabelecer uma relação com o teatro épico brechtiano, mas, no entanto, o grupo se assume como um grupo freiriano, ou seja, que levaria a teoria do educador brasileiro Paulo Freire em seus trabalhos. Porém, entendemos que o *Concerto de Ispinho e Fulô* transcende a vanguardas históricas, como, por exemplo, a estética épica, tão presente no espetáculo, com elementos, aspectos e características que apontamos como princípios fundamentais do conceito de teatro rapsódico.

Este conceito rapsódico tem sua base nos estudos da cena brechtiana. O próprio Brecht seria um autor-rapsodo, segundo Sarrazac. A estrutura rapsódica procura superar cada vez mais as premissas tradicionais aristotélicas quando, por exemplo, propõe quebras radicais na estrutura dramática, na fábula, no diálogo, nas relações ator-personagem, entre outros fatores elementos que ainda são vistos no teatro de Brecht e que Sarrazac prefere propor estruturas diferenciadas em sua conceituação do teatro rapsódico.

Articulando sobre o espetáculo, ele consegue aproximar-se ao que Anatol Rosenfeld escreve sobre o teatro épico, por exemplo, o *Concerto de Ispinho e Fulô* acaba por ter a "intenção de apresentar um 'palco cientifico' capaz de esclarecer o público sobre a sociedade e a necessidade de transformá-la; capaz ao mesmo tempo de ativar o público, de nele suscitar a ação transformadora." (ROSENFELD, 2010, p. 148). Consegue isso por meio de uma dramaturgia que junta ficção com realidade e com atuação dos atores que busca relações com a plateia, transformando-a em testemunha e coparticipante de um acontecimento.

No entanto, como foi colocado anteriormente, esta pesquisa entende que o *Concerto de Ispinho e Fulô* possui elementos que podem ser observados a partir do conceito rapsódico de teatro. Para tal afirmativa, iremos nos apoiar sobre os apontamentos resultantes da análise do espetáculo perante a perspectiva do conceito do Sarrazac, entendendo o espetáculo conforme dois pontos de vista distintos e, ao mesmo tempo, inseparáveis: a cena e a atuação[13].

A dramaturgia do espetáculo é apresentada com uma formatação híbrida e foi escrita de modo coletivo, partindo da leitura de materiais literários dos envolvidos, ocorrendo sessões de improvisação nos ensaios e assim estabelecendo-se essa escrita que parte do palco, não partindo a priori do texto. Dessa forma, eles se distanciam cada vez mais do dito teatro aristotélico, produzindo, em nossa opinião, uma forma poética própria de construir a dramaturgia e a cena.

Essa forma de escrita aproxima-se daquilo que o pesquisador teatral belga Bruno Tackels chama de escrita de palco, um procedimento de criação cênica que se baseia em processos criados pelos artistas envolvidos em sala

[13] Para efeito de classificação iremos nomear alguns elementos do espetáculo que estão presentes no conceito rapsódico de teatro, no entanto, pode haver outros elementos que não são tão relevantes ou que não foram observados na pesquisa.

de ensaio, tendo como resultado um texto que se relaciona diretamente com o drama rapsódico:

> Os escritores de palco baralham e perturbam a lei dos géneros e das categorias. Despedindo-se da hierarquia dos géneros (que, justamente, traduz a hegemonia do texto prescritivo), o teatro escrito *a partir* do palco já não se preocupa com a defesa de um território puro. Pelo contrário, ele está permanentemente aberto às contribuições das outras formas artísticas, plásticas, visuais, musicais, coreográficas e tecnológicas. No fundo, defende o princípio de que *todo e qualquer* elemento significante pode ter lugar no trabalho do palco. [...] Abre-se às formas híbridas (ainda balbuciantes) que misturam e põem em confronto corpos que falam e corpos que dançam. [...] Inventar depois do teatro da encenação dramática não é uma negação da encenação. Trata-se mesmo de colocar explicitamente em cena, de trazer à luz do dia, tudo aquilo que o drama terá deixado sem resposta quando ainda estava com vida (TACKELS, 2007, p.3).

Observando a construção dramatúrgica do *Concerto de Ispinho e Fulô*, é possível constatar os seguintes elementos do teatro rapsódico: a) trechos com estrutura dramática, épica e lírica; b) quebra das possíveis linearidades de ação; c) utilização de elementos externos ao teatro; d) uso da autobiografia dos envolvidos no espetáculo; e) participação direta e indireta do público dentro do espetáculo; f) quebra das unidades de ação, tempo e espaço; g) abandono do ideal aristotélico de “belo animal”; h) uso de elementos improvisados.

Já o trabalho dos atores e músicos envolvidos também se mostra diferenciado em relação aos atores clássicos advindos dos pensamentos aristotélicos. Esses homens e mulheres que “de simples intérprete[s], passar[am] a verdadeiro[s] criador[es], escritor[es] e escultor[es] de si próprio[s] no espaço” (TACKELS, 2007, p.5).

Fazendo esse processo de análise da atuação, procuramos estabelecer um aspecto rapsódico que estaria presente no percurso cênico do ator pernambucano Dinho Lima Flor, que teria dentro do espetáculo um papel protagonista, no entanto, fugindo dos padrões tradicionais, sendo possível perceber as seguintes intersecções entre sua atuação e a atuação do ator-

rapsodo proposto por Sarrazac: a) autonomia do ator dentro do espetáculo; b) autonomia de suas personagens dentro da dramaturgia; c) condução no imaginário do público a diferentes estados emocionais; d) utilização de elementos autobiográficos; e) não dicotomia entre ator e personagem; f) diálogo direto com o público; g) abdicação da linearidade do personagem aristotélico; h) utilização da improvisação dentro do espetáculo.

Sua atuação também remete à atuação proposta pelo encenador inglês Peter Brook, que observa, em suas pesquisas, que a interpretação ideal de um ator nunca deve ser fechada às possibilidades ou cristalizada, mas estar em permanente processo de transformação:

> "O ator terá que 'improvisar' em cada espetáculo, escutando novamente e com sensibilidade os ecos interiores de cada detalhe em si mesmo e nos outros. Assim fazendo verá que nos detalhes mais sutis nenhuma apresentação pode ser exatamente igual a outra; é esta consciência que lhe permite uma renovação constante" (BROOK, 2010, p. 59).

Ao término da leitura do espetáculo "atijolado", é relevante perceber as relações que podem ser estabelecidas entre a teoria e a prática. O *Concerto de Ispinho e Fulô* é uma obra aberta às mais variadas análises; afinal, estamos falando de um processo coletivo estabelecido pelo grupo que pesquisou e buscou as mais variadas referências, com o objetivo de contar o legado de um poeta nordestino semianalfabeto do século passado, que muitos esquecem ou desconhecem, mas que, por mais antiga que seja a sua obra, ela se mantém atualizada: infelizmente as problematizações de outrora são semelhantes às da atualidade. Logo, o espetáculo tem seu diferencial no constante questionamento de como seu trabalho pode implicar mudanças numa sociedade brasileira. Esse ímpeto de transformar a sociedade, essa busca incessante de mudar aquilo que não está correto, remete a uma frase dita por Paulo Freire, a grande influência do grupo: "mudar é difícil, mas é possível".

Sendo um espetáculo tão rico e tão passível de análises, seria errôneo tentar classificá-lo. Desse modo, não temos a pretensão de, com esta pesquisa, tentar impor um rótulo; isso seria diminuir a obra a um adjetivo ao qual ela não se restringe. A única pretensão que temos é observar, demonstrar e apontar elementos presentes no espetáculo que teriam uma ligação com um determinado conceito. E, por mais que achemos relações, não podemos afirmar categoricamente que o *Concerto de Ispinho e Fulô* é uma obra rapsódica. São apenas apontamentos que se tornam embrionários em relação à complexidade do trabalho.

Referências:

ARISTÓTELES. *Poética.* Trad. Ana Maria Valente. Lisboa: Fund. Caluste Gulbenkian. 2004.

BROOK, Peter. *A porta aberta:* Reflexões sobre a interpretação e o teatro. Trad. Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BRUTA FLOR FILMES. *Concerto de Ispinho e Fulô.* 2015. Disponível em: <https://vimeo.com/130631392> Acesso em: 14 ago. 2017, 15:20.

BURTIN-VINHOLES, S. *Dicionário francês/português – português/francês.* Colaboração: Laurence Lurtenaz e Maria José Nonenberg. São Paulo- SP: Globo. 2006.

CIA DO TIJOLO. *Cia do Tijolo.* Disponível em: <http://concertodeispinhoefulo.blogspot.com.br/> Acesso em: 15 nov. 2016, 10:34

_____. *Concerto de Ispinho e Fulô.* 2009. Roteiro do espetáculo cedido à pesquisa pela Cia. Do tijolo.

_____. *"Concerto de Ispinho e Fulô* - Patativa do Assaré: um abraço e um bordado"*.* 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/ciadotijolo/posts/379276952279238> Acesso em: 14 ago. 2017, 09:55

_____. *Palco giratório 2017:* Ledores do breu. 2017. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/portal/site/palcogiratorio/2017/espetaculos/espetaculosinternos/ledoresnobreu> Acesso em: 24 ago. 2017, 09:10

MERCADANTE, Rodrigo. *Patativa, Paulo Freite e a Cia. Do Tijolo.* 2009. Disponível em: <http://concertodeispinhoefulo.blogspot.com.br/search/label/Sobre%20n%C3%B3s> Acesso em: 15 nov. 2016, 14:32.

_____. *Rodrigo Mercadante e o teatro libertador da Cia.* **do Tijolo**. 2015. Disponível em: < http://www.topvitrine.com.br/detalhes/rodrigo-mercadante-e-o-teatro-libertador-da-cia-do-tijolo> Acesso em: 14 ago. 2017, 10:00.

RÓNAI, Paulo. *Dicionário essencial de francês–português e português-francês.* Rio de Janeiro – RJ: Nova Fronteira. 1989.

ROSENFELD, Anatol. *O Teatro Épico.* São Paulo – SP: Perspectiva. 2010.

ROUBINE, Jean-Jacques. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro – RJ: Jorge Zahar. 2003.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Ler o teatro contemporâneo.* Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo – SP: Martins Fontes. 1998.

SASARRAZAC, Jean-Pierre. (Org.). *Léxico do drama moderno e contemporâneo.* Trad. André Telles. São Paulo: Cosac & Naify. 2012.

_____. *O Futuro do Drama.* Trad. Alexandra Moreira da Silva. 1998.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno (1880-1950).* Trad. Luiz Sergio Repa. São Paulo: Cosac & Naify. 2001.

TACKELS, Bruno. *Escritores de palco.* Trad. Alexandra Moreira da Silva. 2007.

TEATRO UNIVERSITARIO DE SÃO PAULO. *Concerto de Ispinho e Fulô.* 2015. Disponível em: <http://www.usp.br/tusp/?p=3075> Acesso em: 15 nov. 2016, 15:13.

ANATOMIAS HIBRIDAS: INVENTANDO *EUS*

Lutiere Dalla Valle
Universidade Federal de Santa Maria/RS

[…] os humanos, ao menos ao longo de um determinado plano de existência, são mais múltiplos,
mais transientes e mais não-subjetiva- dos do que somos levados a acreditar.
Além disso, podemos agir sobre nós mesmos para habitar
essas formas não-subjetivadas de existência.
Nikolas Rose

No Livro organizado por Tomaz Tadeu da Silva, *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*, Nikolas Rose, aborda a complexidade ao pensar e articular nossas concepções de *ser* e *estar* em um mundo cada vez mais consciente de suas múltiplas possibilidades existenciais: latentes, plurais, inventivas, ficcionais, interpretativas e transacionais. Diante das contingências culturais com as quais nos implicamos, noções de subjetividade e identidade transitam por definições terminológicas – oriundas da psicologia, da sociologia e da filosofia – ao forjar pistas para pensar nossa humanidade face àquilo que nos interpela, afeta e constitui enquanto nômades. No artigo *Inventando nossos eus,* Rose nos convida a refletir, problematizando, a partir da concepção histórica de um sujeito universal, estável, unificado, totalizado, individualizado, interiorizado, lançando-nos à premissa de que "os humanos nunca existiram, nunca puderam existir, nessa forma coerente e unificada" pois seria - a partir destas definições - a ontologia humana "uma criatura despedaçada no seu próprio núcleo"(p.140). De acordo com Rose, no lugar do *eu*, "proliferam novas imagens de subjetividade: como socialmente construída; como dialógica; como inscrita na superfície do corpo; como espacializada, descentrada, múltipla, nômade; como o resultado de práticas episódicas de auto exposição, em locais e épocas particulares. (p. 140).

Neste sentido, a série de desenhos que compõem a Mostra **"Anatomias Hibridas: Inventando *Eus*"** está centrada nas representações da figura humana – algumas antropomórficas – imersas na saturação de elementos

ornamentais que funcionam como molduras fixas, delimitando o alcance destas representações. Simulando estampas ou elementos decorativos, propõe relações com aspectos de distintas culturas – aludindo às práticas contingentes que delineiam papéis e noções de identidade que podem configurar-se desde situações cotidianas a imaginários coletivos que conformam e corporificam os sujeitos. Ao mesmo tempo, relações entre figura/fundo, materializando elementos visuais que configuram concepções imagéticas pautadas pela repetição e padronização dos elementos florais, geométricos, gráficos, formais ou aleatórios. Através do papel vegetal, com o uso do nanquim (onde predomina o preto em contraste com o a cor dourada – e em alguns casos, tons ocres ou avermelhados), sobrepõe-se o uso do contorno em excesso para delimitar, por meio da linha, relações formais na estrutura compositiva.

Inventar *eus* possíveis reflete, portanto, o caráter auto referencial: o *eu* artista, o *eu* docente, assim como os infinitos *eus* que habitam e atravessam a produção artística. As obras são sempre projeções autobiográficas carregadas de simbolismo que ora denunciam angústias mundanas, ora trazem à tona desejos e figuras imaginadas extraídas de um universo eloquente às vistas da imaginação. “Como os artistas se dedicam a dar forma à sua experiência vivida, os objetos artísticos são, em certo sentido, experiências vividas transformadas em configurações transcendidas”. (VAN MANEN, 2003: 92)

As referencias aludem às representações clássicas da figura humana, explorando nus masculinos, femininos ou andróginos para desmantelar ou colocar em relação noções rígidas de gênero ou classificação. Referencias a *Narciso* e *Afrodite* podem ser visivelmente observadas – apesar de nenhuma obra conter algum título – pois, a proposta consiste justamente na abertura às múltiplas interpretações que cada sujeito pode elaborar ao colocar-se diante da imagem. Noções clássicas da representação constituem, igualmente, pontos de partida para as elaborações visuais: podem conectar-se com alguns aspectos referenciais da arte egípcia, sobretudo à deusa *Bastet* (corpo de mulher e cabeça de felino), bem como as grandes asas de *Ísis* (protetora da natureza e da magia). Referência a Adão – arrependido ao ser expulso do *Paraíso*, tem a

cabeça-polvo e seu membro dourado que representa a força do falo na maioria das culturas, bem como seu caráter opressor sobre o feminino.

Estruturas formais poderiam remeter-se, da mesma forma, a algumas estruturas recorrentes nas representações cristãs, como por exemplo *Sagrado Coração de Jesus* que aqui é profanado, apresentando em suas estruturas a figura de um *Cervo/ Veado*, ou de um *Lobo* que encara que os olha. Ou ainda, três crânios justapostos – formando apenas uma face – ocupa a centralidade compositiva em uma estrutura que muito lembra a representação cristã do *Messias*. Alguns corpos aparecem dissecados: veias, tendões, músculos, ossos que se sobressaem em tramas gráficas para evidenciar que somos matéria em transição constante, sujeitos em devir.