REVISTA DA FUNDARTE

ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE



REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação
especial da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 20, número 43, outubro/dezembro 2020.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE
Terezinha Chasot Angeli- Presidente do Conselho Técnico Deliberativo
Júlia Maria Hummes – Diretora Executiva da FUNDARTE
Rodrigo Kochenborger- Vice-diretor Executivo da FUNDARTE

Júlia Maria Hummes
Márcia Pessoa Dal Bello
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 da Editora da FUNDARTE

Ana Terra (UNICAMP/SP)
Ana Sabrina Mora (Universidada de La Plata/Argentina)
Claudia Viviana Dal Santo (CREAe, Sta Rosa/Argentina)
Cristina Rolim Wolfenbüttel (UERGS/RS)
Eliene Benicio (UFBA/BA)
Gabriela Perez Cubas (Univ. Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires/Argentina)
Gilberto Icle (UFRGS/RS)
Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS/RS)
Maria Falkembach (UFPel/RS)
Mônica Ribeiro (UFMG/MG)
Micael Côrtes Gomes (UFAC/Acre)
Marcelo de Andrade Pereira (UFSM/RS)
María Sol Causse (Conservatório de Música Bahía Blanca/Argentina)
Mateus Schimith (UFT/Tocantins)
Maristela Alberini Loureiro Campana (Faculdades Santa Marcelina/SP)
Matteo Bonfito Júnior (UNICAMP/SP)
Rosália Trejo León (UAEH/México)
Solange dos Santos Utuari Ferrari (Drda Universidade Presbiteriana Mackenzie/ SP)
Roberto F. Peralta K. (Escuela Superior der Profesorado de Educación Artística/Argentina)
Tiago Porteiro (Universidade do Minho/Portugal)
Veronica Veloso (USP/SP)
Conselho Editorial da Revista da FUNDARTE

Adriana Bozzetto (UNIPAMPA/RS)
Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE/SP)
Andrea Hofstaeter (UFRGS/RS)
Luciana Prass (UFRGS/RS)
Carmen Lúcia Capra (UERGS/RS)
Eduardo Pastorini (FUNDARTE/RS)
Edgardo Hugo Martinez (UNL/SANTA FE)
Federico Gariglio (UNL/SANTA FE)
Flavia Pilla do Valle (UFRGS/RS)
Josemir Valverde (FUNDARTE/RS)
Maria Eduarda Ferreira Coquet (UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL)
Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres (IPA/RS)
Comissão Científica da Revista

Imagem da Capa: Loide Schwambach
Criação da Capa: Estevão Dornelles
Concepção e composição gráfica: Estevão Dornelles
Editora-chefe: Júlia Maria Hummes



R454 Revista da Fundarte [Recurso eletrônico] / Fundação Municipal de Artes de Montenegro. – v.1, n.1 (jan.-jun. 2001). - Montenegro, RS: Ed. da Fundarte, 2020.

241 p.

Trimestral
ISSN 2319-0868 Online
<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>

1. Arte. 2. Ensino de arte. 3. Performance. 4. Prática pedagógica. 5. Narrativas. I. Título. II. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

CDU 7:37
CDD 700.7

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA DA FUNDARTE – MONTENEGRO, RS, BR

Bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho – CRB 10/2587

Revista da FUNDARTE	Montenegro	ano 20	n. 43	Out/dez. 2020

Revista da FUNDARTE nº 43

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



EDITORIAL REVISTA N.43 – Arte, Educação e Performance

É com grande satisfação que é lançada a edição de número 43 da Revista da FUNDARTE, intitulada Arte, Educação e Performance. Vivemos ainda num momento de pandemia da Covid-19, onde os cuidados e as restrições de convívio impactam na vida de todos. Esses tempos certamente refletem na forma como nos relacionamos com a arte, com a educação e na maneira que pesquisamos e pensamos a respeito desses temas. Nessa conjectura somos convidados a uma postura, de certo, mais intimista, de reflexão e de um olhar para dentro. Nesse sentido, os saberes expressos aqui podem certamente contribuir para o contínuo desenvolvimento e transformação destes campos do conhecimento. Essa edição traz nove artigos, um relato de experiência e um ensaio. São contempladas as áreas de artes visuais, dança, teatro, música e temáticas bastante atuais como memória, representatividade, narrativa, processos de criação, docência, sala de aula, currículo e evasão escolar.

O primeiro artigo **Os caminhos do ensino de arte em algumas escolas públicas do extremo oeste de Santa Catarina** de **Noeli Moreira,** mestra em Artes Visuais pela UDESC e docente do IFSC, traça um perfil dos professores de arte de escolas públicas das redes municipal, estadual e federal, localizadas em sete municípios da microrregião de São Miguel do Oeste/SC. A pesquisa teve uma primeira etapa de identificação e localização destes profissionais. Posteriormente foi realizado um questionário a respeito de dados como, idade, sexo, formação, atuação profissional, produções e vivências artísticas. Dessa forma a autora nos convida a visualizar qual ou quais perfis estão atuando dentro da sala de aula, bem como discussões que colabora para o entendimento da atual situação da disciplina e dos docentes que nela atuam.

A dança e a cultura Hip Hop em Porto Alegre são abordados no artigo **Memórias da dança: Ademir Porto Cavalheiro e os primórdios da cultura hip**

hop em Porto Alegre de **Anne Caroline Paz Ferreira**, Licenciada em dança pela UFRGS e **Flavia Pilla do Valle**, Doutora em Educação pela UFRGS e docente da mesma instituição. A pesquisa se debruça sobre Ademir Porto Cavalheiro, também conhecido como DJ Nezzo, um dos pioneiros no desenvolvimento do movimento Hip Hop em Porto Alegre. Ademir concedeu uma entrevista na qual conta a sua trajetória e o surgimento dessa cultura em Porto Alegre e também no Rio Grande do Sul, a partir de meados dos anos de 1980. Através do estabelecimento do Hip Hop como uma cultura que se expressa com diferentes elementos, sua história e suas particularidades, são abordados temas da atualidade como representatividade, racismo estrutural, além de fatores sociais e midiáticos envolvidos relacionados com esse tema.

O terceiro artigo intitula-se **QUE TRAGÉDIA É ESSA? Contextualizando Tragédias Gregas no Ensino de Teatro na EJA** de **Márcio Silveira dos Santos**, professor, pesquisador, ator, diretor, dramaturgo e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC. O autor relata o trabalho realizado na disciplina de teatro por dois trimestres numa turma do EJA na cidade São Leopoldo/RS. A atividade consistiu-se em contextualizar obras da tragédia grega a luz de situações cotidianas. Através de leituras, reescritas, encenações, discussões e apreciação artística traçou-se um paralelo entre as histórias clássicas e fatos trágicos dos dias atuais e por vezes intimamente ligado à vida particular dos alunos. O autor demonstra que a aula de teatro nesse contexto mostrou-se um espaço de reflexão, gerando um debate construtivo, calcado na visão crítica-dialética. Dessa forma esse componente curricular configura-se como um espação para construção cidadã, no sentido de um indivíduo criativo, expressivo e crítico.

A temática da formação de um indivíduo crítico e ativo também se faz presente no artigo **Criação coletiva como prática pedagógica: experiências teatrais no Peru e no Brasil** de **Marta Hass**, Doutoranda e Mestra no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e

Bacharela em Filosofia pela mesma instituição. O artigo aborda a prática de criação artística e pedagógica utilizada por dois grupos teatrais Yuyachkani (Peru) e Ói Nóis Aqui Traveiz (Brasil), bem como suas bases filosóficas. A criação coletiva, bem como a valorização da diversidade são pilares com os quais a prática desses grupos se sustenta. Busca-se formar um artista-cidadão que se enxerga dentro de um contexto maior e coletivo, este através de trabalho constante busca sempre uma visão crítica e transformação tanto no âmbito pessoal como coletivo. Através dessas bases se questiona o pensamento único, que se constitui como uma visão social e ideológica que visa naturalizar as dinâmicas sociais tal como são e se pretende inquestionável.

No artigo **O ensino de teatro, seus espaços possíveis e imaginários** dos pesquisadores **Rita Réus**, mestranda em Processos e Manifestações Culturais pela Feevale, **Ernani Mügge**, Doutor em Letras pela UFRGS, e **Daniel Conte**, Doutor em Literatura brasileira, portuguesa e luso-africana pela UFRGS, reflete sobre o ensino do teatro e o papel que este ocupa no processo de ensino e aprendizagem, partindo da relação entre um espaço físico e um espaço imaginário, sendo a construção desse realizada através de jogos e técnicas teatrais, de improvisação e criação. A prática teatral proporciona uma importante ferramenta para o desenvolvimento de uma identidade cultural, tanto individual como coletiva. Os autores demonstram como construir uma prática viável para o teatro dentro da sala de aula, passando por quatro momentos: aquecimento, expressão corporal, composição de cenas, compartilhamento. Através do relato da montagem da obra a partir do texto *Morte e vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, podem-se observar diversas dinâmicas relacionadas ao imaginário, estando os alunos, ocupando um papel de criadores e recriadores da obra, bem como de recepção da mesma.

A intrincada relação entre história, ficção, narrativa e comunicação que ocorre na elaboração de uma biografia é discutida por **Carine Luisa Klein,** Jornalista e

Mestranda em Processos e Manifestações Culturais, no artigo **Narrativa biográfica: um entendimento sobre a construção de discurso no filme Olga**. Estes elementos são abordados através da biografia de Olga Benário Prestes expressa no filme Olga (2014) dirigido por Jayme Monjardim e adaptado da biografia homônima escrita por Fernando Moraes (1994). No artigo são discutidas as características e limites da biografia, sua relação com a história e com o indivíduo, a dualidade entre realidade e ficção, bem como as particularidades da cinebiografia e a linguagem audiovisual. Assim, a autora nos convida uma reflexão interdisciplinar que passa por campos como história, comunicação, cinema e literatura.

A noção de experiência e como essa se dá nos tempos atuais, levou a artista, pesquisadora, professora e doutoranda em Artes Visuais, **Ana Carolina Ribeiro Nogueira,** a discorrer sobre as diferentes vivências artísticas que os estudantes experienciam durante o curso de graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina no artigo **Experiência artística na formação docente em Artes Visuais: uma cartografia sobre os percursos formativos de estudantes em graduação.** A pesquisa ocorreu através de entrevistas com alunos do curso de Licenciatura e Bacharelado e com atuação em oficinas e práticas ligadas ao ensino de Artes Visuais. Os relatos refletem tanto um momento anterior a realização do curso, no qual manifestam diferentes motivações e vivências que os levaram a realização desta graduação, bem como das experiências que adquiriram durante a graduação. Foram abordadas noções como técnica, atuação profissional, docência e relações pessoais. Através da utilização do método cartográfico, a autora nos convida a refletir sobre a experiência artística acadêmica através de uma perspectiva focada na percepção e realidade do aluno.

No artigo **Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na Grounded Theory** de **Kelvin Cesar da Silva Mota,** professor da Escola da Música de Sobral e **Leonardo da Silveira Borne**, Doutor em música e professor da Universidade Federal de Mato Grosso, os

pesquisadores se debruçam em traçar um perfil dos alunos que acabam por evadir do curso de violão. O estudo foi realizado na Escola de Música de Sobral Maestro José Wilson Brasil (EMS), uma vez que apresenta uma grande demanda de alunos. Através da aplicação da metodologia Grounded Theory buscaram observar o fenômeno da evasão a partir de fatores objetivos como, escolaridade, faixa etária, gênero, local de residência e turno da aula. A partir desse levantamento de dados os resultados foram analisados e cruzados com intuito de compreender com clareza qual perfil de aluno tem maior propensão à evasão ou à permanência no curso.

Em **A construção do corpo doce da bailarina da caixinha de música** das pesquisadoras **Daniela Grieco Nascimento e Silva**, coreógrafa, professora de balé e Doutora em Educação pela UFSM e **Marcia Gonzalez Feijó**, professora da UFSM e Doutora em Educação pela mesma instituição, é realizada uma perspectiva histórica e social da construção idealizada do corpo da bailarina, como uma forma de expressar os ideais de uma sociedade patriarcal onde a mulher tem um papel determinado e preestabelecido. Ainda que a presença feminina está fortemente ligada ao universo ballet as autoras demonstram como, por trás da cortina, as decisões histórias e formas de expressão foram muito determinadas por homens nos papeis de diretores, coreógrafos, produtores, etc. Assim se construiu, para a bailarina um lugar de virtude, beleza e recato, ao passo que aos homens coube um papel de liderança e vigor. O conceito da “bailarina da caixinha de música” representa tanto o arquétipo da bailarina clássica como o espaço em que a mulher é colocada, uma caixa onde seus limites são definidos e estabelecidos previamente. As autoras nos trazem diversos aspectos envolvidos nessa construção histórica e social e também nos convidam a refletir sobre perspectivas para um futuro diferente, tendo-se em vista as transformações que ocorrem na sociedade oriundas da luta feminista.

As relações sociais e o feminino no contexto de uma sociedade patriarcal também são refletidas por João Vítor Mulato, artista-docente e Doutoranda em

Teatro, no relato de experiência intitulado **Mas aonde foi parar a santa do sertão, Maria Saldanha?: procura incessante por figuras femininas que acampam um íntimo/mundo imensamente povoado.** O relato traz a biografia de Maria Saldanha, mulher que desafiou os preceitos do patriarcado no interior nordestino em meados do séc. XX ao decidir por uma vida independente e livre. A admiração que essa figura causou em Bia Mulato despertou a atenção da autora a respeito da força feminina, seus rituais e suas formas de expressão.

No ensaio **Bricolagens Khaótica, memória social e engajamentos em Sr. Clandestino** de **Denisson Beretta Gargione**, ator, produtor, autor, diretor e pesquisador, e **Lucas Graeff**, Doutor em Etnologia e Sociologia Comparada pela Université Rene Descartes (Paris V, Sorbonne), são trazidos à tona processos e relações que foram utilizadas para elaboração do espetáculo Sr. Clandestino da companhia Khaos Cênica. A criação foi analisada através três aspectos a bricolagem, memória social e engajamentos. Dessa forma, para a construção da dramaturgia, foram levas em consideração as interações entre o público e o espetáculo (engajamento), a criatividade dos artistas (bricolagem) bem como a memória social que se dá através de dialética entre esses dois campos. O texto prévio, inspirando no Guia Definitivo do Mochileiro das Galáxias (2016) de Douglas Adams, foi utilizado como uma base para a elaboração do espetáculo, mas não num sentido estrito. O texto era utilizado em favor da cena, e não o contrário, permitindo-se transformações e flutuações. Através deste processo de criação os autores deixam evidente a relação de troca entre a obra, os espectadores e a construção da memória social.

Acredito que os saberes expressos nestes textos em muito contribuem para pensar e repensar diferentes práticas artísticas e pedagógicas. Agradeço aos autores e autoras pela sua generosidade em dividir suas experiências, resultados de pesquisa e saberes.



Desejo uma boa leitura a todos,

Prof. Ms. Thiago de Campos Kreutz
Professor de Música da FUNDARTE
Membro do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE: Educação, Arte e Performance

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F845

KREUTZ, Thiago de Campos. Editorial. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-07, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.



EDITORA DA FUNDARTE

ARTIGOS

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

OS CAMINHOS DO ENSINO DE ARTE EM ALGUMAS ESCOLAS PÚBLICAS DO EXTREMO OESTE DE SANTA CATARINA

Noeli Moreira

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F680

MOREIRA, Noeli. Os caminhos do ensino de arte em algumas escolas públicas do extremo oeste de Santa Catarina. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

OS CAMINHOS DO ENSINO DE ARTE EM ALGUMAS ESCOLAS PÚBLICAS DO EXTREMO OESTE DE SANTA CATARINA

Noeli Moreira [1]

Resumo: O presente artigo traz alguns resultados sobre o universo do professor de Arte das escolas públicas de municípios do Extremo Oeste Catarinense. Esses dados foram coletados no segundo semestre de 2017, nos municípios de Barra Bonita, Bandeirante, Belmonte, Descanso, Guaraciaba, Paraíso e São Miguel do Oeste. O principal objetivo foi identificar as realidades profissionais dos professores de Arte do ensino fundamental, localizando-os na região, através das instituições de ensino e das redes sociais. A partir desse trabalho, concluímos que quando sabemos da realidade do nosso entorno, as ações para a valorização da atuação docente são significativas e contribuem para a melhoria nos processos educacionais da região.

Palavras-chave: Identificação; Cotidiano docente; Valorização.

THE PATHS OF ART TEACHING IN SOME PUBLIC SCHOOLS IN THE FAR WEST OF SANTA CATARINA

Abstract: The present article brings some results about the universe of Art teacher of the public schools of municipalities of the Far West of Santa Catarina. These data were collected in the second half of 2017 in the municipalities of Barra Bonita, Bandeirante, Belmonte, Descanso, Guaraciaba, Paraíso and São Miguel do Oeste. The main objective was to identify the professional realities of Art teachers of elementary education, locating them in the region, through educational institutions and social media. From this work we conclude that when we know the reality of our surroundings, the actions for the valorization of the teaching performance are significant and contribute to the improvement in the educational processes of the region.

Keywords: Identification; Daily teaching; Valorization.

[1] Mestra em Artes Visuais, na linha de pesquisa do Ensino das Artes Visuais do programa de Pós-Graduação em Artes Visuais- PPGAV/UDESC, conclusão em 31 de julho de 2019. Possui graduação em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste (2003). Com as seguintes Especializações: Arte e Cultura: Linguagens na Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI (2007) e Arteterapia, Educação e Saúde pela Universidade do Oeste de Santa Catarina Campus de São Miguel do Oeste- UNOESC (2010). Já atuou na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Atualmente é docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFSC- Instituto Federal de Santa Catarina- Campus de São Miguel do Oeste, desde maio de 2011.

MOREIRA, Noeli. Os caminhos do ensino de arte em algumas escolas públicas do extremo oeste de Santa Catarina. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Introdução

> *"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade".*
>
> *(Paulo Freire, 1996)*

Ser docente é inquietar-se em seu ofício. É ser curioso sobre as questões que permeiam o cotidiano. Pensar sobre isso nos remete às possibilidades da pesquisa como instrumento que auxilia no movimento de refletir, compreender, analisar, questionar, criar e transformar a realidade. E é nesse cotidiano que as questões de ensinar e aprender são companhias diárias ao processo educacional.

A atividade docente é permanente e requer respostas diárias sobre a atuação e o comprometimento no ato de ensinar, criando um movimento contínuo de possibilidades para a sua construção (FREIRE, 1996 p. 21). Porém percebemos que a realidade das respostas depende do que é questionado. Participar da realidade escolar hoje é um desafio a todos os seus integrantes. Estar nesse espaço de conhecimento e transformação constante, significa questionar-se sobre sua atuação, identificando as possibilidades e alternativas para a melhoria da escola e da aprendizagem dos alunos, onde o caminho de ensinar e aprender são ações, tanto dos professores, alunos e toda a comunidade escolar; desafios de todos, especialmente neste contexto do professor de arte.

É neste contexto que a presente pesquisa preliminar se justifica, pois para compreender o percurso dos docentes de Arte é preciso conhecê-los, identificando os aspectos sociais e regionais das comunidades onde estão inseridos e atuam como profissionais, entre outras questões basilares. Nesse sentido, a pergunta que

move esta pesquisa é: como se desenha a trajetória profissional dos professores de Arte da Educação Básica, da rede pública de ensino, no âmbito da Gerência de Educação/GERED 01 – São Miguel do Oeste/SC?

A disciplina de Arte se apresenta no currículo escolar, assegurada pela LDB, em seu último documento atualizado em março de 2017, que diz em seu artigo 26º, parágrafo 2º: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica" (LDB, 1996). E ainda, em seu artigo 35º- A, que cita a arte como prática obrigatória para o ensino médio, uma vez que se encontra na BNCC, Base Nacional Comum Curricular. Mesmo assegurada, a disciplina de arte transita por mudanças e variações nas discussões governamentais, tanto federais, como estaduais e municipais.

Sabemos que a disciplina esteve em constante mudança, tanto nas leis, como nas próprias metodologias usadas ao longo dos anos. Ana Mae Barbosa (2005) procura, ao longo de sua trajetória acadêmica, esclarecer historicamente todas essas mudanças filosóficas, políticas, sociais e educacionais, pela qual o ensino das artes passou no Brasil. Sabendo das origens e do percurso, poderemos refletir sobre os processos atuais do ensino e da docência, ela diz: "com o objetivo de conscientizar o professor de Arte acerca das raízes de seus métodos, o que auxiliará a refletir acerca da atualidade e da propriedade desses métodos hoje". (Barbosa, 2005 p.12). Conhecer o percurso, entender as mudanças e escolher os métodos são algumas das condições que garantem a legitimidade da pesquisa enquanto caminho para uma reflexão ativa, a construção do conhecimento efetivada dentro da sala de aula.

Essas reflexões sobre as práticas e os desafios do professor de Arte na contemporaneidade fortalecem a compreensão de que é necessário manter um trabalho reflexivo sobre as teorias e práticas que permeiam as ações pedagógicas durante o processo de ensino e aprendizagem, assim como pensar sobre o cotidiano docente para construir, de maneira positiva, melhores condições para os alunos, para os docentes e para a educação. Assim, o presente trabalho tem como objetivo

identificar o perfil profissional dos docentes de Arte, em 2017, no âmbito da GERED 01, da rede pública de ensino (municipal, estadual e federal), localizando-o nos municípios e respectivas redes de ensino, e apontando suas características sociais e profissionais.

Ponto de partida

Esta pesquisa é qualiquantitativa, envolvendo métodos quantitativos e qualitativos para a obtenção das análises que partem de atividades humanas e das experiências e vivências do grupo social para o qual a pesquisa está direcionada, numa relação direta com o cotidiano e a realidade social dos indivíduos envolvidos. Minayo (2000, p.18) afirma que "as questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos".

Todo conhecimento desenvolvido e apreendido ao longo da prática educacional gera indagações e reflexões cotidianas sobre o saber pedagógico. Em uma constante busca pela compreensão e pelo aprimoramento, apontamos os primeiros caminhos metodológicos de uma investigação sobre a realidade dos professores de artes da região que compreende a Gerência de Estado da Educação/GERED 01 – São Miguel do Oeste/ Santa Catarina.

Para pensar nesse contexto de práxis educacional, iniciamos uma investigação sobre a realidade dos docentes de Arte e das aulas da disciplina em escolas públicas- Federais, Estaduais e Municipais- pertencentes ao extremo oeste catarinense, mais precisamente as escolas de Educação Básica, da região que compreende a Gerência de estado da Educação/GERED 01, localizada no município de São Miguel do Oeste. Os municípios que compõe a GERED 01, são: Barra Bonita, Bandeirante, Belmonte, Descanso, Guaraciaba, Paraíso e São Miguel do Oeste. Nessas localidades contamos com escolas estaduais, de responsabilidade da GERED e escolas públicas Municipais de responsabilidade das prefeituras desses municípios. No município de São Miguel do Oeste existe também uma escola

pública federal, um campus do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). A instituição pública federal está vinculada ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

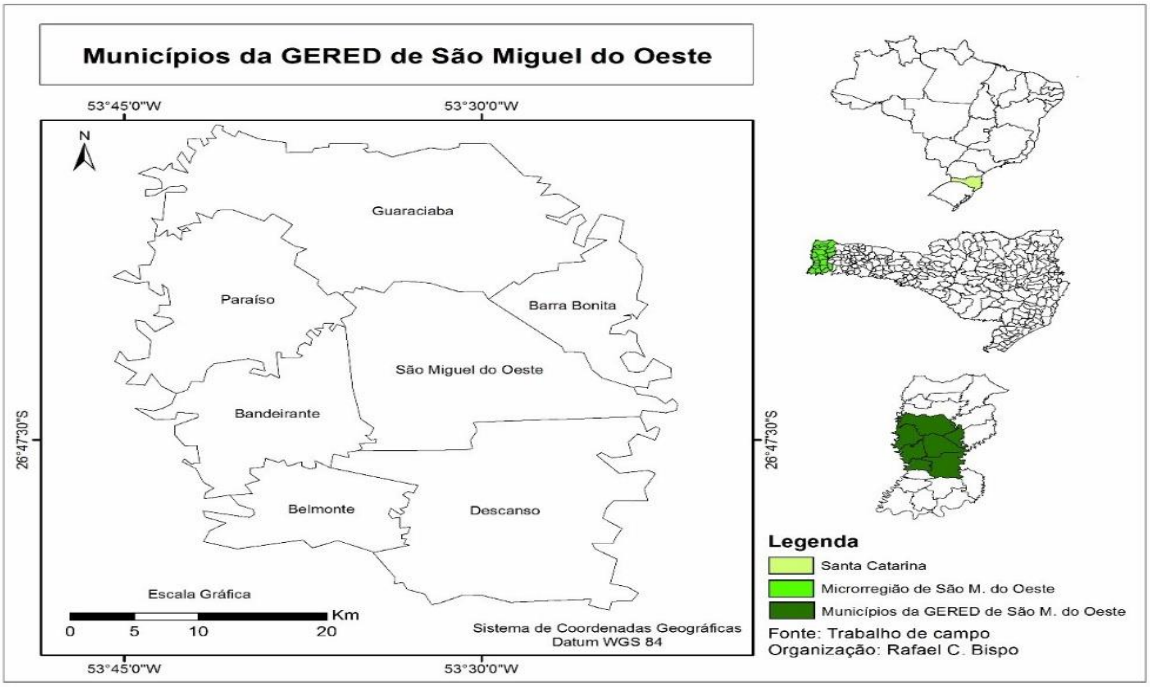
Primeiro Momento: onde estão

Primeiramente, verificou-se por meio de um trabalho de campo, quem são os sujeitos da pesquisa, quantificando-os e localizando-os. Pois, segundo Bauer e Gaskell (2013), para mensurar fatos sociais precisamos categorizá-los.

> Se alguém quer saber a distribuição de cores num jardim de flores, deve primeiramente identificar o conjunto de cores que existem no jardim; somente depois disso pode-se começar a contar as flores de determinada cor. O mesmo é verdade para os fatos sociais. (BAUER E GASKELL, 2013, p. 24).

Quem são os sujeitos e onde estão inseridos? Buscamos as primeiras informações nas secretarias de Educação dos municípios de Barra Bonita, Bandeirante, Belmonte, Descanso, Guaraciaba, Paraíso, São Miguel do Oeste e na GERED 01, responsável pelas escolas estaduais.

Organizamos três mapas para a localização das primeiras informações. Verifica-se que podemos identificar, primeiramente, a localização geográfica do estado de Santa Catarina dentro do país, em seguida a região pesquisada localizada geograficamente dentro do estado e a localização dos sete municípios pertencentes à GERED 01, dentro da microrregião do extremo oeste do estado de Santa Catarina. Uma vez identificado o território, obtemos a quantidade das escolas públicas e dos professores que atuam na disciplina de Artes.



Mapa 01: localização geográfica da região pesquisada. Fonte: dados coletados pela autora e construídos a partir de informações dos vetores do IBGE[2] e da GERED 01, organizados em mapa pelo professor Rafael Bispo[3].

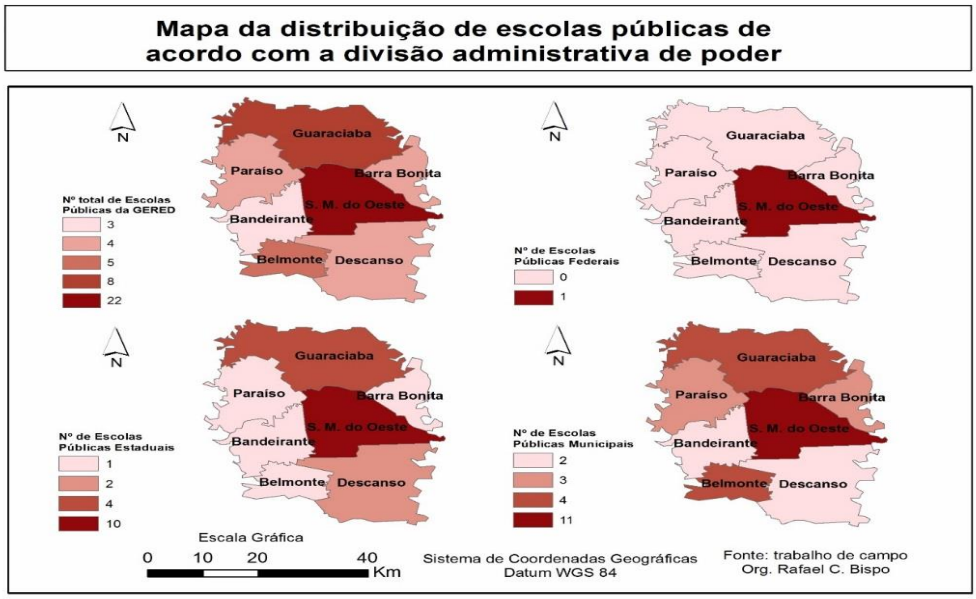
Observamos que os sete municípios que fazem parte desta pesquisa pertencem a microrregião de São Miguel do Oeste, que fica localizada na mesorregião Oeste do estado de Santa Catarina. Nessa região existem ao todo 21 municípios.

No mapa 02 apresentamos a distribuição das escolas públicas desses municípios. Constatamos que existem 29 escolas públicas municipais, 20 escolas

[2] IBGE: O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html>. Acesso em 02 nov. 2018.

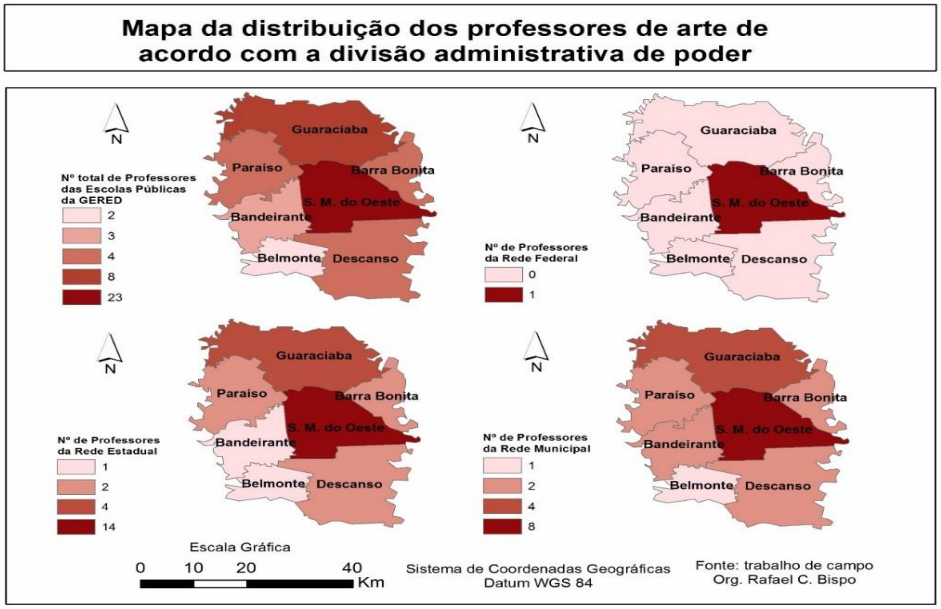
[3] Professor Rafael Bispo: Licenciado e bacharel em Geografia pela UNESP. É mestre e doutor em Engenharia Agrícola, na área de concentração de Planejamento e Desenvolvimento Rural. Sustentável, pela Faculdade de Engenharia Agrícola/UNICAMP, com projeto na área de Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento aplicados ao monitoramento de áreas agrícolas. Atualmente professor substituto no Instituto Federal de Santa Catarina.

estaduais e 01 (uma) escola federal. Num total de 50 escolas, que atendem a Educação Básica.



Mapa 02: distribuição das escolas públicas. Fonte: dados coletados pela autora e construídos a partir de informações dos vetores do IBGE e da GERED 01, organizados em mapa pelo professor Rafael Bispo.

E no mapa 03 apresentamos o número de professores de arte atuantes nas escolas públicas e de cada rede: federal: 01(um) professor, estadual: 26 professores e municipais: 21 professores, num total de 48 profissionais, porém alguns professores trabalham tanto na rede municipal como no estado e, ainda na rede privada. Assim o número de professores diminui do total geral, ficando em 34 docentes.



Mapa 03: distribuição do número de professores. Fonte: dados coletados pela autora e construídos a partir de informações dos vetores do IBGE e da GERED 01, organizados em mapa pelo professor Rafael Bispo.

Para a identificação do número de escolas e professores, entrou-se em contato através de telefonemas e e-mails às Secretarias de Educação dos municípios e de visita in loco à sede da GERED 01. Obteve-se relativo êxito nesta primeira fase. Dos sete municípios, apenas um não respondeu ao levantamento, levando assim, o pesquisador ao levantamento de dados, diretamente, com professores efetivos deste município. Após as etapas dessa primeira fase de pesquisa, foram organizados os dados em mapas geográficos de identificação dos municípios, do número de escolas públicas, federais, estaduais e Municipais e o respectivo número de professores atuantes em cada rede.

Segundo momento: quem são

Para que essa pesquisa pudesse ser realizada com os professores da área de artes, se fez necessário um levantamento do perfil profissional desses professores, mais detalhadamente. Assim, optou-se pela procura de seus nomes

nas redes sociais e através dos números de telefones. Optamos pela entrevista estruturada, seguindo perguntas previamente estabelecidas, com a possibilidade de respostas abertas e fechadas. Numa aproximação particular e individual, nos apresentamos explicando o teor desta pesquisa, e pedimos permissão para o envio do questionário, formulado através do programa Google Drive em formulários. Esse instrumento é de fácil acesso, permitindo acompanhar as respostas através de gráficos e planilhas. Foram formuladas 13 questões de caráter pessoal e profissional, começando primeiramente, pelas questões de identificação pessoal, depois sobre as informações profissionais do magistério e de sua atuação na disciplina de Arte. No início do questionário foi feita uma apresentação escrita como ementa do questionário, em seguida a descrição das questões, que são descritas em ordem do questionário, assim distribuídas: Endereço de e-mail, Nome Completo, Sexo, Faixa etária; Tempo no exercício do magistério; Curso superior realizado, com a identificação da instituição e ano de finalização; Rede de ensino onde trabalha; de qual o município e o tipo de contratação; Curso de pós graduação indicando o nome do curso, instituição e ano de conclusão; Curso de Formação Continuada, indicando o nome do último curso realizado; instituição e ano de conclusão; e se faz alguma produção artística fora do espaço escolar: como artesanato, produção para exposição, desenvolvimento de técnica ou pesquisa plástica.

Dos 34 professores das redes estaduais e municipais, responderam ao questionário 24 professores. Entre os 10 professores que não responderam ao questionário, 02 professores não foram encontrados, nem por telefone e nem pelas redes sociais, 1 professor não visualizou a solicitação pela rede social, sendo que o único contato existente era através da rede. Outros 02 professores tiveram acesso ao questionário, mas alegaram que não conseguiram mandar as informações pelo programa Google Drive de formulários, e 05 professores tiveram acesso, mas não responderam alegando outros motivos. Após as etapas de coleta e verificação, os dados foram tabulados em gráficos para análise.

Apresentamos os resultados desta coleta de dados e alguns gráficos mais relevantes, caracterizando a primeira representação para o andamento desta pesquisa:

1- Dados sobre o sexo:

Dos 24 professores entrevistados, 01 é homem e o restante, 23 são mulheres. A discussão desta pesquisa não é apenas sobre o levantamento quantitativo do sexo no magistério, mas com essa informação verificamos uma grande diferença e constatamos que a profissão ainda é essencialmente feminina. Comparando nosso percentual com as análises do censo escolar da educação básica 2018, verificamos que a docência tem seu maior número entre as mulheres. Conforme as análises de Carvalho (2018), o perfil dos professores da área básica é predominantemente feminino, porém conforme a etapa do ensino esse percentual vai mudando:

> Segundo estudo exploratório realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil. Inep, 2009), apesar de, no cômputo geral, a maioria dos professores em regência de classe serem mulheres, esse perfil de predominância vai-se alterando à medida que progridem as etapas de ensino, ou seja, predominância marcadamente feminina no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com crescimento gradual da participação masculina nas etapas finais. (CARVALHO, 2018, p. 16).

Fatores histórico-sociais determinam a escolha desta profissão por mulheres. Em uma pesquisa elaborada por (Oliveira, 2004), vários são os fatores dessa escolha no âmbito da realidade brasileira, apontando questões desde o ano de 1827, onde a mulher adquire o direito à educação, continuando na história com alterações filosóficas, sociais, educacionais e trabalhistas, até os nossos dias. Entre elas, a autora cita a concepção que uma vez a mulher exercendo a profissão docente, estaria exercendo também a maternidade e um controle também da sua sexualidade, já que o ambiente compartilhado com crianças, não traria os perigos do mundo. Ou uma vez que a mulher era educada para servir, ela se insere no mercado de trabalho, passando a ganhar menos, uma operária, representando mão-de-obra

barata. Assim esse movimento oportuniza aos homens o abandono da docência e procuram algo mais rentável para o sustento da família. Podemos dizer com esses exemplos, que os dados sobre o sexo demonstrados nas pesquisas sobre a docência, feminizam a profissão docente, resultados de construções sociais patriarcais, que foram modificando ao longo de nossa história, onde hoje colhemos seus frutos positivos e negativos, mas que ainda requer um estudo mais aprofundado sobre a questão.

2- Faixa etária:

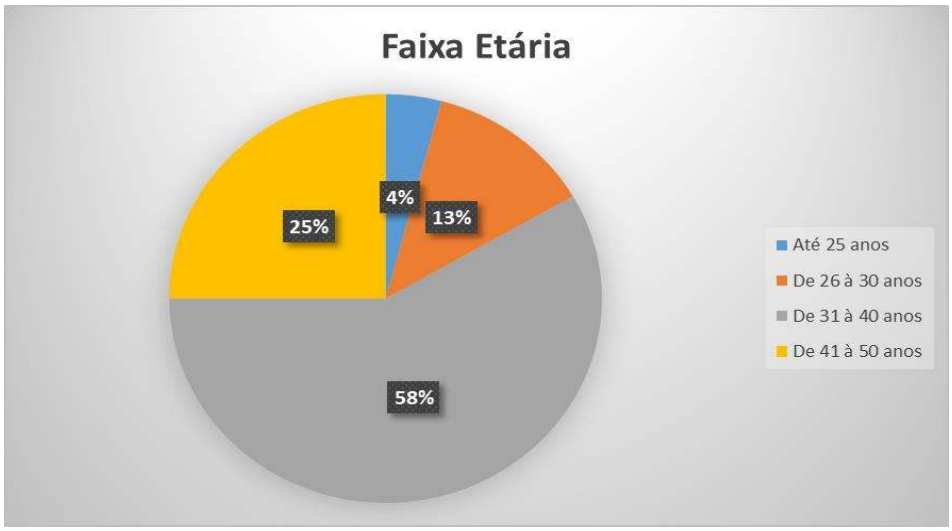


Gráfico 01. Fonte: dados coletados pela autora através do questionário online e disponíveis nos formulários do docs.google.com/forms.

A questão da faixa etária é diversa entre os entrevistados, porém é predominante os professores que tem entre 31 a 40 anos, sendo que apenas 1 professor tem menos de 25 anos. Este gráfico mostra a semelhança com o censo escolar de 2018. Carvalho (2018), comenta:

> Fica evidente [...] a tendência de envelhecimento desses profissionais ao longo dos anos, com médias etárias em torno de 40 anos em 2017 para todas as etapas de ensino. Em 2009 existiam 271.143 professores com idade igual ou maior do que 50 anos (cerca de 15% dos professores); em 2017 esse número era de 440.730 (21%). São professores mais

> experientes, mas que estão se aproximando do tempo de aposentadoria e com possibilidade de saírem do sistema. (CARVALHO, 2018, p. 31).

A entrada de jovens na profissão é menor que a oferta de postos de trabalho. Observamos também que comparando com os dados do tempo de magistério, os professores mais novos em idade, são também novos em tempo de sala de aula. Os professores estão envelhecendo, corremos o risco de ausência de professores com formação adequada para assumirem futuramente as vagas daqueles profissionais que irão se aposentando. Salienta Carvalho (2018): "[...] o fluxo dos professores ao longo da carreira não é uniforme: professores mais novos podem estar abandonando a carreira após certa experiência, e professores mais antigos, mais estáveis, estão se aproximando da aposentadoria".

A média de faixa etária da região pesquisada equipara-se com a média nacional. Saliento que o censo escolar apresentado pelo MEC, não separa nestas questões as disciplinas separadamente, mas um total geral dos dados da docência, comparando-os também ao nível de formação acadêmica.

3- Tempo de magistério:



Gráfico 02. Fonte: dados coletados pela autora através do questionário online e disponíveis nos formulários do docs.google.com/forms.

O tempo de serviço nas atividades do magistério é semelhante, pode-se verificar que a maioria, 71%, exerce suas funções entre 10 a 20 anos. Apenas um professor tem menos de 5 anos de exercício. Professores que trabalham há mais

tempo, poderão perceber as mudanças na estrutura e na metodologia da disciplina ao longo dos anos. Essas mudanças poderão estar presentes em seus métodos dentro da sala de aula, de maneira positiva ou não. Além das mudanças na disciplina, a construção do conhecimento também é fator determinante para modificações na maneira de viver. Podemos citar como exemplo, a evolução da tecnologia nestes últimos 20 anos, que vai repercutir também, dentro da sala de aula e nos métodos usados pelos professores. As análises da metodologia poderão ser feitas no decorrer da pesquisa, quando, após a escolha dos sujeitos pesquisados, a observação direta será referência para futuras reflexões da realidade docente.

4- Formação de curso superior:

Constatamos que todos têm curso superior na área de Artes. O que muda é a nomenclatura entre Educação Artística, 75% dos professores e Artes Visuais, 25% dos entrevistados. Houve uma alteração da nomenclatura no Diário Oficial da União publicado em 24/07/2008, com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, para bacharelado e licenciatura. Na universidade do oeste de Santa Catarina UNOESC, principal formadora da região, a mudança ocorreu no ingresso da turma em 2009, passando de licenciatura em Educação Artística, para licenciatura em Artes Visuais.

A realidade local de formação específica na área de Arte não é parecida com a realidade nacional. Conforme Censo Escolar da Educação Básica 2018, através do documento *Resumo Técnico* divulgado pelo INEP/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em janeiro de 2019, os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na disciplina de artes perfazem 62,7%; os docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental, são apenas 35,6%; e os docentes do ensino médio, um total de 47,1%. Diferentemente do percentual de 100% com formação específica, no caso desta região pesquisada, que se dá pela oferta do curso na universidade local, garantindo o acesso aos estudantes da região e consequentemente, a sua formação na área.

5- Instituição de Formação Superior:

Outra análise decorrente do questionário, são as instituições por onde passaram a maioria dos professores. Por estarmos afastados dos grandes centros urbanos, 22 dos professores entrevistados tem sua formação na UNOESC, que ofereceu a licenciatura específica durante 15 anos na região, entre os anos de 1998 até 2012. A última turma teve seu encerramento em 2015. Tanto os cursos presenciais normais de quatro anos, como os com parcerias, como o programa Magister[4], em parceria com o governo do estado de Santa Catarina, e com o programa da Plataforma Freire[5], em parceria com a CAPES.

Um dos professores é formado pela FURB (Universidade Regional de Blumenau), pois veio para a região acompanhando sua família após sua formação, e outro professor com formação pela UNAR (Centro Universitário de Araras "Dr. Edmundo Ulson"), no estado de São Paulo, que oferece a graduação em licenciatura em Artes Visuais à distância.

6- Rede de ensino onde trabalham:

[4] Programa em parceria estabelecida entre o Governo do Estado e Instituições de Educação Superior (IES) sediadas em Santa Catarina e autorizado pelo CEE/SC em 1996.
[5] Criada pelo Ministério da Educação é um sistema informatizado e destinado a formação de professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior.

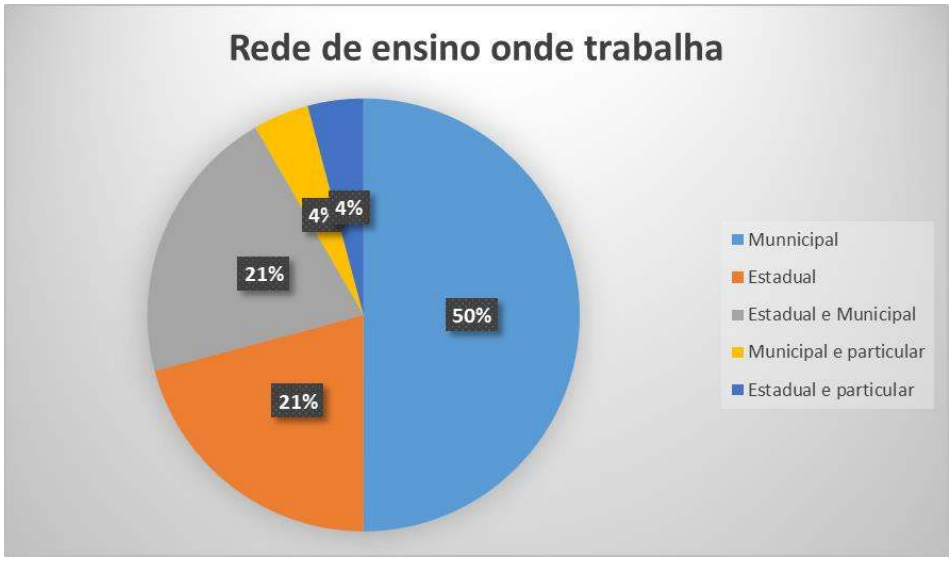


Gráfico 03. Fonte: dados coletados pela autora através do questionário online e disponíveis nos formulários do docs.google.com/forms.

Os professores entrevistados trabalham em escolas públicas estaduais e municipais, a grande maioria, num total de 12, está na rede municipal. Apenas 05 trabalham exclusivamente na rede estadual e 05 professores trabalham, tanto na rede estadual como municipal e ainda, 02 professores entrevistados trabalham para as redes públicas de ensino, mas complementam sua carga horária com escolas privadas na região.

7- A forma de contratação:

Uma parcela considerável dos professores é efetiva em seus locais de trabalho, que somam um total de 16 professores. Dentro do regime de contratação temporária, temos a quantia de 06 professores e ainda temos 2 professores, que trabalham numa rede como efetivos, e em outra rede como contratados. Este resultado reforça os dados coletados entre a idade e o tempo de magistério, pois fica evidente a estabilidade dos professores que se dedicam à profissão por um determinado período. A possibilidade de estabilidade no setor público influencia para a escolha da carreira e para a permanência, somando-se a esses fatores, também

os projetos de vida, entre as experiências e as expectativas, gerando inclusive, a busca pelo aprimoramento da profissão.

8- Curso de pós-graduação, especialização por área:

Constatamos que a maioria dos professores tem cursos de especialização, na área específica de sua graduação, os quais são 18 professores. Os cursos de pós-graduação em Artes são diversos, transitando nas linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Outros 03 professores na área da educação em EJA, Séries iniciais e gestão pública, e 01 (um) professor na área de psicologia, num total de 22 professores com o curso de pós-graduação. A maioria das instituições que ofertam os cursos de pós-graduação é da região do Oeste de Santa Catarina: como a UNOESC, CELER Faculdades, FAI (Faculdades de Itapiranga) e o IFSC, mas observamos a presença da Universidade do Rio Grande do Sul, URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões), bem como cursos ofertados à distância por outras instituições. Apenas 02 professores ainda não têm especialização.

9- Cursos de formação continuada:

A formação continuada também foi averiguada durante a coleta de dados. Dentre os 24 professores entrevistados, 18 destes já fizeram cursos, 03 nunca fizeram e 03 estavam fazendo. Observamos que nem sempre os cursos realizados pelos professores têm sido na área específica de arte, percorrendo por variados assuntos educacionais. Coutinho (2003) salienta que:

> A formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais de ensino e aprendizagem. [...] O professor de Arte precisa sair da sala de aula e interagir com os espaços culturais, museus, bibliotecas, e outras instituições que produzem e veiculam os bens culturais. Precisa se conectar às redes de informação. (COUTINHO 2003, p. 158).

Deve-se olhar para a área continuamente, ampliando o conhecimento específico. A maioria dos professores de Arte desta região apresenta uma

continuidade em sua aprendizagem. O mundo está em constante movimento e a construção do conhecimento requer uma atenção, quando se trata da formação docente. Parece evidente que a formação continuada é necessária, pois determina novas condições de trabalho e novas oportunidades para a reflexão e para as mudanças pedagógicas no espaço educacional, Verdinelle (2007). O professor constrói diariamente suas reflexões no ato de ensinar e nas suas práticas, ao longo de sua vida profissional. Conhecer, refletir e agir, são movimentos circulares no cotidiano docente.

10-Algum tipo de produção artística fora do espaço escolar:

As possibilidades do fazer sensível, aliadas ao pensamento estético e criativo, é uma constante na disciplina de Arte, e consequentemente na ação do professor. Cria-se métodos e instrumentos conhecendo as realidades do passado e do presente, vislumbrando possibilidades criativas para o futuro. Assim, a última pergunta do questionário é sobre a produção artística do professor de Arte. Constatamos que 09 professores não costumam criar fora do espaço escolar, e que 15 professores fazem atividades variadas fora do espaço escolar. As atividades apontadas por eles compreendem produções artísticas em fotografia, desenhos, pinturas, origamis, exposições externas, teatro, modelagem em biscuit, bordados e artesanatos diversos. Alguns criam para desenvolvimento de técnicas e aprimoramento, refletindo sobre o seu planejamento para as aulas, outros para complementação do orçamento familiar, e outros para o desenvolvimento artístico reflexivo, através de exposições fora do espaço educacional.

Com efeito faz-se necessária a apresentação dos meus questionamentos sobre o cotidiano de ser professor de Arte. Será que criar experiências artísticas, gerando conexões entre o que conhece, observa e depois, materializando-as, através do exercício manual, fora do espaço educacional institucionalizado, contribui na sua tarefa de ensinar? Com tantas responsabilidades na escola, o professor ainda precisa ocupar-se na tarefa de criar fora da escola? A ação docente não é um

ato criativo? Um professor que cria possibilidades de criação, dentro e fora da escola, é um professor-artista? Segundo Capra e Loponte, (2016):

> À ideia de que o artista dá vida à obra de arte, corresponde a de que o professor-artista dá vida à sua prática (obra) pedagógica e cria porque tem uma *necessidade vital* de criar. Sendo talentosos e criadores, conseguem lidar com os problemas que ocorrem em suas atividades, situação própria de *uso de seus talentos* para, por exemplo, sistematizar *artefatos* para o ensino, criar as *manobras* necessárias para a compreensão das *particularidades* das turmas, conectar os alunos com as teorias. (CAPRA; LOPONTE, 2016, p.3).

Encontrei algumas respostas, tanto nas leituras como no cotidiano complexo dos professores pesquisados, o que contribui para os pensamentos sobre a prática pedagógica, para o conhecimento específico artístico e para a valorização da ação dos professores e da disciplina de Arte.

Chegada: considerações parciais

Conhecer o cotidiano educacional do entorno é o ponto de partida para a organização e o aprimoramento de toda a pesquisa. Os dados resultantes do questionário respondido pelos professores mostram fatores que ajudam nas ações de ensino e aprendizagem, nas escolas públicas desta região. Como pontos positivos, reforço a informação sobre a formação específica, ficando em 100% entre os professores pesquisados. A busca por aprimoramento profissional, buscando a melhoria, fato este que agrega subsídios de atualização educacional, incrementando as relações entre o ensino e aprendizagem dentro da sala de aula, bem como a efetivação, de certa forma motiva a permanência na profissão e nas escolas públicas.

Como vimos, algumas questões são relevantes para esta investigação sobre as práticas da docência. Temos um conjunto de ações pertinentes à função docente, que certamente, aparecerá nas futuras pesquisas. Entre elas citamos à formação inicial e continuada do professor, à sua atuação nos espaços de formação

institucionalizados ou não, o seu entendimento dos processos artísticos, e de que forma isso é estimulado e desenvolvido dentro e fora da escola.

Nesse sentido, repensar o cotidiano de ser professor, traz inquietações à minha prática pedagógica. Através da continuidade da pesquisa, existe a possibilidade de vislumbrar respostas satisfatórias ao desejo de valorização da disciplina e da atuação dos professores pesquisados. O caminho das narrativas de formação e a história de vida de professores, tornam as reflexões intrínsecas ao meu cotidiano, o olhar volta-se também para dentro, ressignificando a minha atuação, enquanto docente de escola pública.

Referências:

BARBOSA. Ana Mae T. B. *Arte-educação no Brasil.* São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAUER. Martin W.; GASKELL. George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis: Vozes, 2013.

CAPRA. Carmen Lúcia; LOPONTE. Luciana Gruppelli. Ditos sobre professor-artista. *Reunião Científica Regional da ANPED*.UFPR, Curitiba, 2016.

CARVALHO. Maria Regina Viveiros de. *Perfil do professor da educação básica.* Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico:* Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Acesso em 06/03/2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social, teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Vânia Fortes de. Magistério: profissão Feminina? In: OLIVEIRA. Valeska Fortes de. (org.). *Imagens de professor:* significações do trabalho docente. Ijuí: Unijuí, 2004.

VERDINELLI, Marilsa Maria. Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico crítica e teoria histórico-cultural. *Dissertação de Mestrado*. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2007.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf, em 06/02/2018

https:portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf em 07/02/2018.

http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias, em 11 de março de 2019.

https:www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, em 23/01/2018.

https://www.unar.edu.br/copia-administracao-ead, em 30/01/2018.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

MEMÓRIAS DA DANÇA: ADEMIR PORTO CAVALHEIRO E OS PRIMÓRDIOS DA CULTURA HIP HOP EM PORTO ALEGRE

Anne Caroline Paz Ferreira
Flavia Pilla do Valle

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F704

FERREIRA, Anne Caroline Paz; VALLE, Flavia Pilla. Memórias da dança: Ademir Porto Cavalheiro e os primórdios da cultura Hip Hop em Porto Alegre. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

MEMÓRIAS DA DANÇA: ADEMIR PORTO CAVALHEIRO E OS PRIMÓRDIOS DA CULTURA HIP HOP EM PORTO ALEGRE

Anne Caroline Paz Ferreira[1]
Flavia Pilla do Valle[2]

Resumo: Esta pesquisa busca investigar a história da dança no Rio Grande do Sul. Neste recorte, se quer saber sobre o universo das danças urbanas a partir da visão de um dos pioneiros do Hip Hop em Porto Alegre - Ademir Porto Cavalheiro (DJ Nezzo). Para investigar tais questões foi realizada uma entrevista que teve pauta semiestruturada com perguntas abertas. A partir disso, obteve-se dados sobre a cultura Hip Hop em relação aos primeiros contatos, grupos e eventos, relação com a tecnologia e representatividade negra. Pesquisar o Hip Hop é importante para gerar os registros históricos locais que, por sua vez, contribuem para fortalecer a identidade negra e fomentar uma educação que valorize as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: História; Danças Urbanas; DJ Nezzo.

DANCING MEMORIES: ADEMIR PORTO CAVALHEIRO AND THE HIP HOP CULTURE BEGGININGS IN PORTO ALEGRE

Abstract: This research seeks to investigate the history of dance in Rio Grande do Sul. In this paper, it wants to know about the universe of urban dances from the vision of one of the pioneers of Hip Hop in Porto Alegre - Ademir Porto Cavalheiro (DJ Nezzo). To investigate such questions, an interview was conducted that had a semi-structured agenda with open questions. From this, data was obtained about Hip Hop culture in relation to the first contacts, groups and events, relation with technology and black representativeness. Researching Hip Hop is important in generating local historical records that, in turn, contribute to strengthening black identity and fostering education that values ethnic-racial relations.

Keywords: History; Urban Dances; DJ Nezzo.

[1] Licencianda em Dança pela UFRGS. Bolsista de Iniciação Científica desde 2017. Em 2018, recebeu o Prêmio Jovem Pesquisadora na área de Linguística, Letras e Artes no Salão UFRGS. É atuante na Cultura Hip Hop.

[2] Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Dança pela New York University e Especialista pelo Laban/Bartenieff Institute, ambos reconhecidos pela UFBA. Tem experiência em dança contemporânea, moderna, balé e nas danças de vertente criativa. Faz parte do corpo docente da graduação em Dança (ESEFID) e da pós-graduação em Artes Cênicas (IA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

FERREIRA, Anne Caroline Paz; VALLE, Flavia Pilla. Memórias da dança: Ademir Porto Cavalheiro e os primórdios da cultura Hip Hop em Porto Alegre. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Estabelecendo as Bases

Esta pesquisa quer investigar a história da dança no Rio Grande do Sul como uma forma de memória da riqueza cultural que há nesse território. Sabe-se que a dança é uma cultura corporal que é eminentemente efêmera no seu fazer. Registrar essa arte, mesmo que de maneira escrita e não audiovisual, é, portanto, uma forma de preservação de uma cultura e de um conhecimento local. Neste recorte, analisa-se o universo das danças urbanas no Rio Grande do Sul a partir da visão de um dos pioneiros do Hip Hop em Porto Alegre, chamado Ademir Porto Cavalheiro ou, como é conhecido atualmente, DJ Nezzo.

O Hip Hop é uma manifestação artística relacionada à cultura de rua e às danças urbanas. A partir disso, algumas questões são levantadas: Como o movimento Hip Hop emergiu na cidade de Porto Alegre? Como aconteceu o intercâmbio de informações sobre essa cultura naquela época? Quem foram as pessoas ou grupos que iniciaram o fomento do Hip Hop na cidade? Quais foram os eventos que reuniram pessoas para a prática de dança?

Os praticantes atuais de Hip Hop aprendem muito sobre essa dança por meio da oralidade. Ao frequentar aulas e eventos dessa manifestação em Porto Alegre, frequentemente, se escuta sobre o DJ Nezzo e suas festas, assim como suas contribuições e importância como figura de referência para membros da cultura. Escrever sobre a história do DJ Nezzo, ou seja, escrever sobre Ademir Porto Cavalheiro é preservar uma história de uma cultura que ele ajudou a estabelecer e na qual inúmeros praticantes atuais estão tramados.



Figura 1: Ademir Porto Cavalheiro em 2018. Fonte: Acervo pessoal do entrevistado.

Metodologia e Procedimentos

Para investigar tais questões foi realizada uma entrevista de maneira presencial, que durou cerca de 45 minutos, no mês de agosto de 2018. Essa entrevista teve uma pauta semiestruturada com perguntas abertas, na qual preservou-se a fluidez da conversa e permitiu-se certas intervenções para o entendimento das informações fornecidas pelo entrevistado. Importante dizer que houve alguns contatos anteriores com o entrevistado, que já informalmente havia dado relatos sobre sua história de vida. Esses relatos contribuíram na elaboração das perguntas, e houve um cuidado por parte das entrevistadoras em registrar os relatos, antes informais, em dados da entrevista.

A entrevista foi gravada por meio de aparelho de áudio e, após a finalização, foram fornecidas pelo entrevistado algumas imagens, como fotografias e desenhos, algumas já digitalizadas nas redes sociais, e outras digitalizadas pelas autoras. As imagens fornecidas são, portanto, de domínio público, ou autorizadas pelo entrevistado. As autorizações se deram através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Visibilizar importantes membros da cultura da dança é dar luz à histórias, que se não forem registradas, se perderão com o tempo. Ademir é uma pessoa comum, mas que teve uma relevância no contexto do Hip Hop da cidade de Porto Alegre. A história da dança já é uma história que não é comumente contada em veículos oficiais. Porto Alegre, apesar de ser capital, não é um dos grandes centros culturais do País. Além disso, o Hip Hop como cultura de uma periferia negra era uma oposição à cultura europeia legitimada. A história de Ademir e a história do Hip Hop na cidade, corroboram com a ideia da história-vista-de-baixo, em que "[....] o movimento da história-vista-de-baixo também reflete uma nova determinação para considerar mais seriamente as opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado, do que costumavam fazer os historiadores profissionais" (BURKE, 1992, p. 16).

Sobre Ademir, a Tecnologia e a Cultura do Hip Hop

Ademir Porto Cavalheiro é natural de Porto Alegre e nasceu em 1966. Atualmente trabalha como DJ, mas já foi praticante ativo da cultura do Hip Hop. Há quatro elementos na cultura Hip Hop: MC, DJ, Grafite, *Break Dance*. MC significa Mestre de Cerimônias, que é a pessoa que conduz o evento, ou faz a rima no RAP. DJ, ou *Disc Jockey,* representa o elemento da música e é a figura que faz as mixagens nos toca-discos. Grafite é o elemento visual da arte urbana, como pinturas

nas paredes das ruas. E, por fim, o *Break Dance*, elemento da dança no qual *B-Boys* e *B-girls* dançam ao som do DJ. Cada elemento é interligado e tem um significado para quem o pratica. Muito mais do que elementos vazios, são bases que estruturam a cultura e de como ela será mantida e passada adiante. Alves e Dias (2004) corroboram com a ideia de algo maior, algo que extrapola os elementos em si e configuram uma cultura.

> A dança Break, portanto, assume uma função nobre que a conduz para as raízes da vida. Mais do que uma modalidade de dança, o Break é uma maneira de existir. Re-significando a existência através de sua própria expressão artística é uma atitude do corpo, a favor de sua própria valorização. (ALVES; DIAS, 2004, p. 6).

Por esse motivo, Ademir não se refere ao Hip Hop como um movimento, mas sim como uma cultura, uma vez que os praticantes e fundadores a tratam como tal. O desenho abaixo ilustra essa forma de ser e de pensar de seus praticantes.



Figura 2: Desenho de Bira Power, 1990. Fonte: Acervo pessoal do entrevistado.

Ademir conta que a dança *Breaking* ou *Break Dance* é a única dança ligada à cultura Hip Hop e teve sua origem na cidade de Nova Iorque (EUA). Entretanto, outras danças, como *Locking* e *Popping* (ambas nascidas na cidade de Los Angeles)

foram agregadas nas movimentações dos bailarinos locais à medida que esses viam referências em mídias televisivas.

Nos anos de 1980, em meio a um contexto violento no distrito Bronx, em Nova Iorque, Ademir assistiu a uma reportagem de televisão sobre os protestos nos Estados Unidos. Ele conta sobre a primeira vez que viu uma *cypher* (roda) de *Breaking*, que acontecia justamente como forma de protesto. Paralelo a esse movimento político, artistas como Michael Jackson e Lionel Richie alcançavam sucesso mundial e utilizariam as danças vindas do contexto de rua em seus videoclipes. Portanto, jovens como Ademir viriam a conhecer a dança de rua através de tais clipes. Pelo relato de Ademir, observa-se que Porto Alegre esteve atuante nos primórdios do Hip Hop no Brasil, mas que essa inserção ainda carece de registro, uma vez que o centro do País tem maior visibilidade e disseminação.

> No início da década de 80 do século XX ocorreu uma explosão da *breakdance* nos Estados Unidos da América, culminando numa série de filmes e aparições de dançarinos vinculados ao *break* nos meios de comunicação daquele país, mais precisamente a partir de 1982. No Brasil há aparições de filmes e clips de break já no ano de 1983 na cidade de São Paulo, onde os percussores do break no Brasil iniciaram suas atividades e deram continuidade no decorrer dos anos. (GUARATO, 2008, p. 62-63).

Apesar de o *Breaking* ter emergido como uma forma de dança de meninos negros norte-americanos, que utilizavam o movimento e o desafio para resolver brigas de gangues, ao invés de promovê-las, estes mesmos grupos ou *crews* começaram a ganhar proporções profissionais, à medida que saíam das ruas para os palcos com suas manobras acrobáticas, giros e movimentos no chão. Esses movimentos acrobáticos são melhorados por pantomima e movimentos em câmera lenta, que são acentuados pelo *freeze* – no qual uma pose é parada e congelada. A evolução do *Breakdancing* das ruas para os palcos, mudou a forma visual do gênero. À medida que se tornava uma performance profissional, se abandonavam algumas das características de uma forma crua e inovadora de rua, acelerando assim seu desenvolvimento (EMERY, 1988).

O Hip Hop emergiu dos guetos e era praticado e difundido pela comunidade negra. Se, num primeiro momento, foram danças marginalizadas e não legitimadas pela cultura dominante, através da mídia foi sendo disseminado e aceito no contexto mundial. Mas vale ter cautela quanto à sua aceitação.

> É desse modo que o racismo passa da destruição das culturas e dos corpos com ela identificados, para a *domesticação* de culturas e de corpos. [...] o momento posterior da dinâmica do racismo é o enquadramento do grupo discriminado em uma versão de *humanidade* que possa ser controlada. Ao invés de destruir a cultura é mais inteligente determinar qual o seu valor e significado. (ALMEIDA, 2018, p. 56).

Alves e Dias (2004) destacam o grande alcance que essa dança teve no Brasil, extravasando o espaço das periferias e adentrando espaços legitimados como academias, centros culturais, áreas de lazer e de circulação central urbana.

> O estilo Hip-Hop de dançar passou a ser também um produto de mercado funcionando aos modos da clientela fitness. É preciso reconhecer que o Street Dance alcança um âmbito muito grande no espaço urbano. Jovens de toda a cidade, de todas as faixas etárias e de todas as classes sociais, experimentam a rebeldia da dança Break através do Street Dance. A via de acesso da cidade a esta arte é o ambiente particular das academias. Portanto, a cidade foi se apropriando da cultura Hip-Hop tornando-a um bem de consumo. (ALVES; DIAS, 2004, p. 6).

Os videoclipes e artistas internacionais foram essenciais na difusão do Hip Hop para o mundo, através da televisão. Embora não fosse levado à mídia com o título de Hip Hop, o jeito de vestir, falar e dançar explicitavam algumas características dessa cultura. Além disso, filmes de dança foram produzidos e lançados nessa época. Ademir destaca dois deles: *Beat Street* e *Break Dance*, ambos de 1984.

No primeiro filme citado, são abordadas as danças de Los Angeles: *Locking* e *Popping*. Já na segunda obra, vemos a dança de Nova Iorque, o *Breaking*. Sobre o modo de aprender tais danças, Ademir nos diz que:

> Tínhamos que ter a criatividade em cima daquilo que a gente via, de um determinado movimento que tu via no vídeo, tu tinha que criar em cima daquilo. Então a questão da criatividade e movimentos era baseado na intuição e na criação a partir de células de movimento. (CAVALHEIRO, 2018, entrevista).

Tal memória demonstra a íntima relação entre tecnologia e aprendizado, uma vez que não havia professores ou mestres, muito menos a remota ideia de aulas de tais técnicas em escolas de dança. Ele relata que assistiam a todos os horários dos filmes, e durante os intervalos das sessões, praticavam e ensinavam uns aos outros. A aprendizagem era autodidata, improvisada e criativa. Além da imitação ou cópia como podemos pensar em um primeiro momento, existia o componente da criação, pois nem tudo estava dado nas gravações que assistiam.

A relação com a tecnologia é corroborada na fala de Marco Rodrigues, o Bocão, que diz:

> [...] a minha grande influência foi em 82 quando vi o Michael Jackson no Billy Jean... a gente conseguia ver o clipe... não tinha vídeo cassete, não tinha internet, não tinha tudo... a gente olhava uma vez, se quisesse ver de novo tinha que esperar tal hora para ver os passos. Comecei a imitar ele naquela época nas festas e reunião dançante e quando ia nos bailes do Jara. (RODRIGUES, 2016, 2’31’’).

Observa-se, então, a forte relação com a tecnologia, uma vez que aquele grupo local assimilava movimentos (ainda de que maneira despretensiosa e sem informações técnicas fundamentadas), a partir do que absorviam da cultura de massa.

Cultura Hip Hop como Cultura Marginalizada

Ademir relata que “até 1984 não se sabia que existia uma cultura e que ela tinha um nome, só víamos a dança e a música dela” (CAVALHEIRO, 2018, entrevista). Podemos perceber que o Hip Hop em Porto Alegre não era, até aquele

momento, apresentado como uma cultura com bases e preceitos filosóficos, mas sim utilizada como parte da cultura negra popular e que teve alcance mundial, através da cultura pop de massa.

Reckziegel e Stigger (2005, p. 65), ao pesquisar jovens integrantes do grupo Restinga Crew na periferia de Porto Alegre, já mais tarde, em 2003, elucidam que esses jovens, num primeiro momento, são atraídos pelo rap: "[...] para eles, as letras do rap 'passa alguma coisa', uma mensagem que os faz refletir sobre sua realidade, e contribuem para desencadear um processo de conscientização social e politica". Paralelo ao rap, os integrantes falam que iniciam sua prática pelo contato com os amigos ou grupos de sua própria comunidade. No início, o jovem é motivado pela satisfação que a dança lhe proporciona, e passa por um período de aprendizagem dos passos. Logo se dá conta da cultura que envolve a dança, através do próprio contato com os grupos de dança, "[...] não basta apenas saber dançar, mas é preciso saber o que é a dança, sua origem, sua história" (RECKZIEGEL; STIGGER, 2005, p. 67). É nessa fase que o jovem começa a tomar conhecimento sobre a cultura, quando os princípios ideológicos transmitidos por ela são incorporados pelos praticantes, e passam a reger o comportamento dos jovens dentro e fora do grupo. Após essa fase, há uma transformação na sua forma de pensar e agir, de modo que os jovens passam a se sentir parte dessa história e dessa cultura como um todo. Os autores defendem que "[...] ao optar pela dança, o grupo inicia um diálogo entre global e o local e deste diálogo, resulta a re-contextualização da cultura hip-hop e sua utilização para construir suas identidades, seus laços sociais e agir sobre seu meio [...]" (RECKZIEGEL; STIGGER, 2005, p. 71).

A cultura Hip Hop nasce de um contexto de reciclagem da cultura de massa, somada a um contexto de marginalização social. Ela nasce no Bronx, nos anos de 1970-1980, época na qual a população afro-americana e latina era segregada aos bairros mais afastados da cidade de Nova Iorque. Essa população e essa nova cultura estavam longe do ideal de cultura propagado pelos padrões europeus.

> A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre *a unidade* e a *multiplicidade da existência humana*. Se antes deste período *ser humano* relacionava-se ao pertencimento de uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no *homem universal* – o gênero aqui também é importante – e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas. (ALMEIDA, 2018, p. 19-20).

A trajetória de Ademir está ligada à sua identidade na condição de homem negro, oriundo de contexto periférico e participante de uma cultura de massa. Essa cultura, inicialmente, era não hegemônica, ou seja, estava fora dos ideais culturais europeus. Portanto, a cultura Hip Hop foge dos padrões clássicos e tradicionais da cultura dominante que vê o *homem universal*, dentro dos moldes e padrões europeizados, como a única definição de bom, belo e evoluído. A cultura Hip Hop vem carregada de uma estética negra e modos de fazer até então não convencionais: batidas cortadas, ritmos produzidos mecanicamente, e uma dança carregada de peso e agressividade.

As décadas de 1970-1980 em Nova Iorque foram uma época de protestos, incêndios e reivindicações políticas, a respeito de moradia e acesso. A violência era grande. Haviam gangues e ataques em zonas conflituosas. No meio disso tudo, emerge um estilo não apenas de cantar, dançar e fazer música, mas também de olhar para suas próprias questões como comunidade, a partir da arte e do lugar que ela proporcionava, principalmente, para a juventude negra da época.

> As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. Isso, de forma alguma significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organização políticas, culturais e intelectuais. (RIBEIRO, 2017, p. 63).

O Hip Hop nasce da falta de recursos. Ao não se ter acesso ao lazer, criou-se expressões artísticas próprias. Se não há acesso às ferramentas para a criação artística, os DJs entram em ação e remixam trechos de músicas já existentes, criando assim, um novo ritmo e batida. A necessidade de uma expressão que represente a comunidade dá vida ao Hip Hop e às manifestações culturais contidas nela. A necessidade de reivindicação cria a necessidade de os corpos se engajarem não apenas politicamente, mas antes de tudo com suas próprias gírias, modo de falar, vestir e de se comportar.

Hip Hop em Porto Alegre

Segundo Ademir, o Hip Hop na cidade iniciou como uma forma de lazer. A introdução dessa cultura se dá ao acaso nos bailes *blacks* de *soul* e *funk* da comunidade negra da cidade, organizados nas periferias. Ou seja, o Hip Hop era praticado como elemento cultural, ainda que sem se chamar Hip Hop. A comunidade negra e afastada dos centros de lazer cria sua própria maneira de expressão e socialização que, no caso do Hip Hop, ocorreu através das expressões artísticas, da festa, do que é divertido e, principalmente, do corpo.

Se, antes, as manifestações artísticas de dança no contexto urbano aconteciam, principalmente, em rodas nos bailes *blacks*, nas quais os praticantes balançavam seus corpos ao som de *funk* e *soul,* com as manipulações do DJ – que selecionava trechos de músicas já produzidas e as repetia em *loop*, criando batidas novas –, a maneira de se movimentar também foi sendo alterada conforme essa nova forma musical foi se espalhando entre a juventude, nos cenários urbanos das metrópoles.

> Os movimentos corporais da dança *breaking* se adaptaram as características dessa nova trilha sonora a medida que a linearidade rítmica convencional começou a dar lugar a construções musicais baseadas na

> repetição de fraseados e em arranjos musicais mais ousados – 'quebrados'. (TRIUNFO apud YOSHINAGA, 2014, p. 168).



Figura 3: Ademir dançando nos anos 1980. Fonte: Acervo pessoal do entrevistado.

Ademir destaca que a dança se fortalece quando seu amigo Gedair (sobrenome desconhecido) reúne bailarinos que, além de *Soul* e *Funk*, dançavam *Popping* e alguns passos de *Breaking* em 1983. Nesse mesmo ano acontece a Primeira Mostra de *Breaking* de Porto Alegre (POA), na qual Ademir e Gedair se apresentam junto com outros integrantes – Cadinho, Paulo, Mestre Fu e Jair. Na sequência, criam o primeiro grupo de *Breaking* da cidade, chamado *Break Stones*. Além do *Break Stones*, Ademir participou de grupos como *Deryl Devils, Hackers Crew* e *Spider Beat*.



Figura 4: Hackers Crew e amigos em 1986. Fonte: Acervo pessoal do entrevistado.

Ademir relata alguns eventos que abrigavam a comunidade participante da cultura naquela época, como o Canecão de Ouro, Furacão 2000 – mega *cypher*, Jara e Black Porto. O Canecão de Ouro abrigou grandes batalhas de *Locking*, *Popping* e *Breaking* e foi onde se formou posteriormente a *Hackers Crew*. Na Furacão 2000, o grupo *Dear Devils* ganha a primeira premiação de grupo gaúcho. Marco Rodrigues fala o seguinte sobre o Grupo Jara: "[...] comecei a imitar ele [Michael Jackson] naquela época, nas festas e reuniões dançantes e quando ia nos bailes do Jara. O Jara era um DJ que movimentava muito nos anos 80. junto com tantos outros que tinha na época" (RODRIGUES, 2016, 2'31"). Sobre o Jara, Ademir guarda um *flyer* de divulgação da época.



Figura 5: *Flyer* de divulgação do evento "Grupo Jara Musi-Som". Sem ano. Fonte: Acervo pessoal do entrevistado.

Contrariando o que o senso comum nos diria sobre remuneração de artistas, especialmente de dança de rua, Ademir relata que nos anos 1980 seu grupo se sustentava completamente da dança, realizando uma média de cinco a seis apresentações mensais remuneradas: "[...] nos mantínhamos completamente da dança. Abrimos alguns espaços pra Dança de Rua: desfiles de moda, lojas, escolas de dança, *clubs gays*, boates. Apenas não aceitávamos direção dos contratantes, fazíamos do nosso jeito" (CAVALHEIRO, 2018, entrevista). A respeito das apresentações, ele diz que não aceitavam a direção alheia, pois não queriam interferência em suas criações artísticas. Os grupos circulavam pelo circuito de bailes *black* na cidade e em cidades no interior do estado do Rio Grande do Sul. Ademir relembra que tudo acontecia no *boca a boca*, de maneira informal, mas sempre se cumpriam os compromissos quanto aos valores acordados. E reforça que "[...] não tínhamos uma preocupação com grande público. Nosso foco era auto superação técnica e respeito, a partir disso. Qualificar e expandir aquela dança. Era um tesouro a ser preservado" (CAVALHEIRO, 2018, entrevista).

Há depoimentos que dão pistas sobre a relação do Hip Hop com as academias de ginástica, também como um meio de sustento. Mike Junior, da *Alpha*

Company, menciona "suar a camiseta" (JUNIOR, 2016, 1'28"), trazendo, provavelmente, uma relação com a ginástica aeróbica que estourou nos anos 1990 em Porto Alegre. Sobre esse aspecto, Julinho Dancehall fala sobre Marco Rodrigues, o Bocão: "[...] conheci o Marco em 1994, 1995. Eu conheci ele dando aula em uma academia, na rede parcão, dando aula. Foi o primeiro cara que eu conheci que dava *liga*" (DANCEHALL, 2016, 1'45").

> O estilo Hip-Hop de dançar passou a ser também um produto de mercado funcionando aos modos da clientela fitness. É preciso reconhecer que o Street Dance alcança um âmbito muito grande no espaço urbano. Jovens de toda a cidade, de todas as faixas etárias e de todas as classes sociais, experimentam a rebeldia da dança Break através do Street Dance. A via de acesso da cidade a esta arte é o ambiente particular das academias. Portanto, a cidade foi se apropriando da cultura Hip-Hop tornando-a um bem de consumo. (ALVES; DIAS, 2004, p. 6).

Representatividade Negra no Hip Hop

O Hip Hop nasce no gueto em um contexto violento, toma as ruas como forma de expressão e busca, por maneiras próprias, viver a realidade de um grupo específico de pessoas. Tem sua difusão por meio de artistas negros norte-americanos de grande influência, e expande-se aos bairros negros em outro continente. Jovens negros incorporam a maneira Hip Hop de ser, falar e vestir.

Alex Sandro Gomes, da Enthus Cia de Dança, sobre o início do Hip Hop em Porto Alegre, menciona que "[...] entrar numa escola de brancos, ricos, para dar aula de Hip Hop... o neguinho tinha que ser muito gente fina, para entrar lá com isso tá?!" (GOMES, 2016, 4'48")

Apesar de a cultura Hip Hop também ser utilizada como um modo de representar partes da cultura negra e ressignificar seu valor na contemporaneidade, assim como produzir autoestima em indivíduos negros, precisamos estar atentos aos limites dessa representatividade:

> [...] o racismo não se resume a um problema de representatividade, mas é uma questão de poder real. O fato de uma pessoa negra estar na liderança, não significa que esteja no poder e muito menos que a população negra esteja no poder. (ALMEIDA, 2018, p. 85).

O surgimento do Hip Hop, tanto nos Estados Unidos quanto em Porto Alegre, teve sua origem, difusão e inserção através dos bailes e bairros de comunidade negra. Não é apenas uma dança ou música, é então um modo de ser e estar no mundo, um lugar de pertencimento. Tal qual acontecia no Rio de Janeiro

> [...] seus bailes assumiam uma forma didática, introduzindo a cultura negra através de figuras já conhecidas dos dançarinos, isto é, celebridades da música e dos esportes. As danças do '*Soul Grand Prix*', na verdade, usavam mídia mista – slides, filmes, fotos, pôsteres etc. – para inculcar o estilo '*Black is beautiful*' da época. (YÚDICE, 2004, p. 176).

Nesse sentido, quando questionado sobre a representatividade negra no Hip Hop, Ademir nos diz: "Aquilo tudo era uma *folha* da cultura negra. A cultura deveria acontecer como uma forma de resistência. A questão da negritude estava ligada à própria arte" (CAVALHEIRO, 2018, entrevista).

Para Finalizar

Ademir demonstra, a partir de seus relatos, que a cultura Hip Hop e as danças urbanas tiveram um impacto direto na juventude porto-alegrense, sobretudo periférica, nos anos 1980. Tal manifestação cultural pode ser observada não só como um fenômeno passageiro, mas como uma cultura que permanece e se recicla com o passar do tempo, à medida que vai se espalhando e sendo assimilada pelas juventudes.

Ademir traz dados importantes da relação entre dança, tecnologia e aprendizagem, algo que já acontecia naquela época e que demonstra o caráter criativo, e evidencia algumas características das danças urbanas no geral, como o improviso ou *Freestyle*, que são partes constituintes da cultura das *cyphers*.

FERREIRA, Anne Caroline Paz; VALLE, Flavia Pilla. Memórias da dança: Ademir Porto Cavalheiro e os primórdios da cultura Hip Hop em Porto Alegre. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Ainda em relação à tecnologia, vemos que a cultura Hip Hop se torna um produto da cultura de massa, uma vez que aparece com força na televisão e em clipes de artistas pop. Entretanto, ela não deve ser vista como um subproduto ou mero fenômeno passageiro, como nos relatou Ademir. Observamos a nítida relação com questões de caráter político e reivindicação de direito de minorias, ainda que com uma roupagem pop.

A partir dessas constatações, diversas outras questões podem ser levantadas ou aprofundadas para a continuidade desta pesquisa. Dentre elas: como se dá a relação entre esta cultura de massa e movimentos sociais? Quanto ao fato de existir apenas uma integrante mulher no grupo *Hackers Crew* e de não haver outras citações e referências a figuras femininas no cenário da cultura e da dança naquela época – onde estavam essas mulheres?

Em relação à representatividade negra no Hip Hop mais investigações precisam ser feitas, uma vez que é um tema complexo que perpassa outros temas, como questões sociais, de classe e gênero. Contudo, foram obtidas respostas afirmativas que apontam para um sentimento de pertencimento e valorização de uma identidade negra, a partir do que se pratica na cultura Hip Hop: o modo de pensar, agir, falar e se vestir. O Hip Hop, portanto, poderia ser visto como um lugar de visibilidade e importância social, negado em outros espaços formais e intelectualizados. Ele tem seus saberes ligados à própria prática, saberes que são então cultivados no fazer.

O Hip Hop é uma cultura que se internacionalizou e fomentou uma identidade negra forte em diversos locais, inclusive em Porto Alegre. Hoje, ela se institucionalizou e está dentro das escolas e academias, não só como técnica e sim como uma técnica que emerge de uma cultura. Discutir e pesquisar o Hip Hop em Porto Alegre é importante para gerar os registros históricos locais, e a universidade de arte e dança tem um papel relevante nessa questão, visto que no Brasil é um dos principais locais de pesquisa. Esses registros, por sua vez, contribuem para

fortalecer a identidade negra e fomentar uma educação que valorize as relações étnico-raciais.

Referências:

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Flavio Soares; DIAS, Romualdo. A dança Break: corpos e sentidos em movimento no Hip-Hop. *Motriz*, Rio Claro, v. 10, n. 1, p. 01-07, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/937>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BURKE, Peter. *A Escrita da história*: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CAVALHEIRO, Ademir P. *Entrevista*. Entrevistadora Anne Caroline Paz Ferreira. Porto Alegre: 15 ago. 2018. 45 min.

DANCEHALL, Julinho. *1° Painel de Danças Urbanas (registro de vídeo)*. In: GRUPO MY HOUSE. Direção de Marco Rodrigues. Porto Alegre: Sala Rony Leal/Usina do Gasômetro, 22/2/2016. 12 min. Disponível em: <https://youtu.be/80SVKBNX1Y8>. Acesso em: 10 ago. 2019.

EMERY, Lynne Fauley. *Black Dance*: from 1619 to today. 2. ed. Hightstown: Princeton, 1988.

GOMES, Alex Sandro. *1° Painel de Danças Urbanas (registro de vídeo)*. In: GRUPO MY HOUSE. Direção de Marco Rodrigues. Porto Alegre: Sala Rony Leal/Usina do Gasômetro, 22/2/2016. 12 min. Disponível em: <https://youtu.be/80SVKBNX1Y8>. Acesso em: 10 ago. 2019.

GUARATO, Rafael. *Dança de rua*: corpo para além do movimento (Uberlândia 1970-2007). Uberlândia: EDUFU, 2008.

JUNIOR, Mike. *1° Painel de Danças Urbanas (registro de vídeo)*. In: GRUPO MY HOUSE. Direção de Marco Rodrigues. Porto Alegre: Sala Rony Leal/Usina do Gasômetro, 22/2/2016. 12 min. Disponível em: <https://youtu.be/80SVKBNX1Y8>. Acesso em 10 ago. 2019.

RECKZIEGEL, Ana Cecília de Carvalho; STIGGER, Marco Paulo. Dança de rua: opção pela dignidade e compromisso social. *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 59-73, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20024>. Acesso em: 22 mar. 2020.

RIBEIRO, Ribeiro. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Marco. *1° Painel de Danças Urbanas (registro de vídeo)*. In: GRUPO MY HOUSE. Direção de Marco Rodrigues. Porto Alegre: Sala Rony Leal/Usina do Gasômetro, 22/2/2016. 12 min. Disponível em: <https://youtu.be/80SVKBNX1Y8>. Acesso em: 10 ago. 2019.

YOSHINAGA, Gilberto. *Nelson Triunfo*: do sertão ao Hip-Hop. São Paulo: Shuriken Produções/LiteraRUA, 2014.

YÚDICE, George. *A convivência da cultura*: uso da cultura na era global. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

QUE TRAGÉDIA É ESSA?
Contextualizando Tragédias Gregas no Ensino de Teatro na EJA

Márcio Silveira dos Santos

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F737

SANTOS, Márcio Silveira dos. Que tragédia é essa? Contextualizando Tragédias Gregas no Ensino de Teatro na EJA. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

QUE TRAGÉDIA É ESSA?
Contextualizando Tragédias Gregas no Ensino de Teatro na EJA

Márcio Silveira dos Santos[1]

Resumo: O presente artigo traz reflexões sobre práticas do ensino de teatro na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos, tendo como base dramaturgias de Sófocles e as teorias de Augusto Boal, Paulo Freire, Eric Bentley e Martin Esslin. As práticas em sala de aula foram desenvolvidas durante dois trimestres com discentes de uma escola pública do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul, cuja ênfase se deu na contextualização de tragédias gregas, por meio das atividades de leitura, produção de escrita e encenações teatrais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino de teatro; Tragédias.

WHAT TRAGEDY IS THAT?
Contextualizing Greek Tragedies in Theater Teaching at EJA

Abstract: This article brings reflections on theater teaching practices in the EJA - Youth and Adult Education modality, based on Sophocles' dramaturgies and the theories of Augusto Boal, Paulo Freire, Eric Bentley and Martin Esslin. The classroom practices were developed during two quarters with students from a public school in Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul, whose emphasis was on the contextualization of Greek tragedies through reading activities, writing production and staging theatrical.

Keywords: Youth and Adult Education; Theater teaching; Tragedies.

[1] Márcio Silveira dos Santos nasceu em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul. É professor-pesquisador com Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas pelo Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem especialização em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco e Mestrado em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina (bolsista CAPES DS – Demanda Social). Também desempenha as funções de ator, diretor, produtor, músico, dramaturgo e palhaço no Grupo Manjericão (RS). É artista-articulador da RBTR – Rede Brasileira de Teatro de Rua e membro do GT Artes Cênicas na Rua da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. De 2010 a 2014 foi representante da sociedade civil, por dois mandatos, no Colegiado Setorial de Teatro e no CNPC – Conselho Nacional de Política Cultural do MINC – Ministério da Cultura (DF). É autor dos livros Longa Jornada de Teatro de Rua Brasil Afora (2016); Um Artista de Rua faz mais que um Ministro da Cultura (2018), livros editados pela UEBA Editora.

SANTOS, Márcio Silveira dos. Que tragédia é essa? Contextualizando Tragédias Gregas no Ensino de Teatro na EJA. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Introdução

No presente artigo procuro refletir acerca de um trabalho desenvolvido durante dois trimestres nas aulas de teatro com turmas da EJA – Educação de Jovens e Adultos – na Escola Municipal Arthur Ostermann, no Bairro Feitoria, do Município de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul.

As atividades foram realizadas através de leituras, reescritas e encenações de tragédias gregas e suas contextualizações, visando o desenvolvimento dos potenciais criativos e a produção de uma reflexão crítica na sociedade. O trabalho teve como estofo teórico e reflexivo nas áreas do teatro e educação, as obras de Augusto Boal e Paulo Freire; e na área dos estudos do texto teatral autores como Eric Bentley e Martin Esslin.

Mas antes de entrarmos nas práticas de sala de aula, se faz necessário explanar um pouco sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no país e no município onde as atividades foram realizadas, bem como a inserção do ensino de teatro neste contexto abordado.

A EJA e o Teatro na EJA

No início do século XX a pressão para acabar com o analfabetismo começou na área industrial, carente de mão-de-obra especializada. Diversos projetos oficiais surgiram, mas foram os movimentos sociais, com mais ênfase a partir dos anos 1950, que deram uma base maior para a Educação de Jovens e Adultos que temos no país hoje. A Ditadura Militar tentou acabar com iniciativas de educação e cultura popular como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB), entre outros, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) por meio do decreto nº 62. 455 de 1968, que foi extinto em 1985.

Com a Abertura Política, que culminou no ano de 1988 com a promulgação da nova Constituição Brasileira, a sociedade voltou a se organizar e no Brasil, participou de conferências internacionais, reforçando o compromisso com o fim do analfabetismo. O que colaborou para que, no ano de 1996, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, toda uma seção fosse dedicada à modalidade de ensino EJA, prevendo garantias de oferta na educação básica, como se verifica no artigo 4º, inciso VII:

> VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (LDB da Educação Nacional, nº 9.394/96, artigo 4º, inciso VII, 1996).

A partir da LDB, nº 9.394/96, foram formatadas as Diretrizes Curriculares Nacionais[2], que definiram os objetivos da EJA, como "restaurar o direito à educação, negado aos jovens e adultos, oferecer a eles igualdade de oportunidades para a entrada e permanência no mercado de trabalho e qualificação para uma educação permanente" (LDB, nº 9.394/96).

Mas garantir este direito e igualdade de oportunidades não era o suficiente, pois ao atrair o adulto para a escola era preciso garantir também que ele não a abandonasse. Assim, as instâncias governamentais devem criar alternativas para o cumprimento da LDB, como garante o Artigo 5º no seu parágrafo 5º, "Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas

[2] As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de normas e procedimentos obrigatórios para a Educação Básica, com base nos princípios presentes na Constituição, que orientam o planejamento escolar da instituição de ensino e o seu sistema de ensino auxiliando na organização, articulação e avaliação de suas propostas pedagógicas. Essas Diretrizes foram discutidas, elaboradas e determinadas pelo CNE – Conselho Nacional de Educação. Elas também afirmam ser responsabilidade da União estabelecer em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente, da escolarização anterior" (2005, p. 09).

As altas taxas de evasão (menos de 30% concluem os cursos) tiveram origem no uso de material didático inadequado para a faixa etária, nos conteúdos sem significado, nas metodologias infantilizantes aplicadas por professores despreparados e em horários de aula que não respeitavam a rotina de quem estudava e trabalhava. Mesmo com problemas como esses, com o passar dos anos as questões mais nevrálgicas foram, aos poucos, sendo sanadas.

Nos últimos anos, houve um intenso movimento de jovens e adultos retornando à sala de aula. Quem não teve oportunidade de estudar na idade apropriada, ou que por algum motivo abandonou a escola antes de terminar a Educação Básica, está procurando as instituições de ensino para completar seus estudos. Aqueles que não sabem ler e escrever pretendem ser alfabetizados. Os que já têm essas habilidades desejam adquirir outros saberes e competências para que tenham novas chances no concorrido mercado de trabalho. Quando falo em mercado de trabalho, me refiro às normas internas de muitos empreendimentos que somente contratam pessoas que tenham completado, no mínimo, o ensino fundamental e/ou ensino médio. Assim, correndo o risco de ficarem sem emprego por muito tempo, os cidadãos retomam seus estudos, geralmente no período noturno, dentro da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a LDB, a EJA - Educação de Jovens e Adultos visa proporcionar acesso à formação educacional dessa faixa etária, a partir dos 15 anos, tendo por objetivo cumprir de maneira satisfatória, a preparação dos jovens e adultos para o exercício da cidadania, bem como a qualificação profissional, junto ao mercado de trabalho e à sociedade. Sendo assim, e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, para a concretização de uma prática administrativa e pedagógica, voltada de fato para o cidadão, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem na EJA tenha coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais, como:

> os princípios éticos de autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum;
> os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
> os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.
> (RESOLUÇÃO CEB nº 2, 1998, p. 01).

Partindo dessas premissas, desenvolvi práticas de ensino de teatro com alunos e alunas de turmas de etapa II, que corresponde do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, no ensino regular da educação básica brasileira. Aulas ocorridas no turno da noite da modalidade de ensino EJA - Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal Arthur Ostermann localizada no bairro Feitoria no Município de São Leopoldo/RS[3].

A inclusão da linguagem artística do teatro em 2006, no currículo da EJA, no Município de São Leopoldo, colaborou para a expansão de um trabalho voltado aos princípios de sensibilidade, criatividade e diversidade; para que com as práticas teatrais pudessem fortalecer o potencial criativo dos alunos e alunas, proporcionando, dessa forma, que se ultrapassasse uma visão puramente instrumental da educação, considerada por alguns como uma via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, para fins de ordem econômica). E assim, a rede municipal de ensino passou a ampliar e qualificar o currículo, na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O Município de São Leopoldo contempla o Teatro em seus concursos para o magistério, em conformidade com a Lei nº 9.394/96, onde no artigo 26, inciso 2, diz que o ensino de artes constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. No conjunto de disciplinas de artes, compreendem-se as quatro linguagens artísticas: teatro, música, dança e artes visuais.

[3] A Cidade de São Leopoldo foi fundada em 25 de 1824 com a chegada dos primeiros imigrantes alemães. Fica localizada na Grande Porto Alegre a 31,4 km da capital gaúcha. Situada as margens do Rio dos Sinos a cidade é cortada pelas rodovias BR 101 e RS 240.

Na EJA há um ambiente diversificado, onde as práticas de ensino com o teatro se transformam numa via que, além de trazer novas propostas de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, podem também esboçar novas diretrizes para as relações criadas e vividas no ambiente escolar, e que ecoam na vida cotidiana de cada um. Foi a partir desses fatores que procurei, durante este contexto escolar, uma proposta de abordagem dialética, dentro do eixo pedagógico do teatro e educação. O propósito desta converge com os estudos do pesquisador Dr. João Pedro Alcântara Gil que afirma:

> A formação da sensibilidade humana é o caminho da pesquisa em educação e teatro numa perspectiva dialética marxiana. Não é o produto final, o resultado da análise última dos dados que importa. Não interessa a quantidade, mas o conjunto da práxis social. (GIL,P.A, 2004, p. 62).

Pensando nesse sensível do ser humano e suas relações sociais, econômicas, culturais e educacionais, dentro e fora do ambiente da educação formal, foi possível estabelecer questões que pudessem ser elucidadas durante as aulas práticas de teatro em sala de aula, ou seja, estabeleci questões como: Qual práxis de reflexão se constitui a partir do ensino de teatro na EJA? Qual a dramaturgia que se revela na produção escrita e teatral na EJA? Quais as imbricações emergem do conteúdo das aulas e o tecido social no qual o aluno vive? Como se constituem as ações/cenas, a partir das vivências próprias de cada aluno? Em que medida o teatro na EJA pode estimular na tomada de consciência e um olhar mais crítico?

Na Educação de Jovens e Adultos são criadas novas relações humanas, e no bojo dessa nova estrutura de convívio, o teatro surge como um veículo de aproximação, vivência e transformação dialética, seja no campo educacional como também no desenvolvimento sociocultural (VYGOSTSKY, 1987, 2002). Busquei neste espaço social uma proposta de autonomia, não só do aluno mas, principalmente, do homem em sua realidade (FREIRE, 1970, 1993). Há uma troca

de ideias e conhecimentos entre o que se sabe e o que se descobre com os demais, numa troca contínua de saberes e práticas com boa desenvoltura. Há a evolução de uma consciência crítica relativa aos fatos da sociedade em que estão inseridos.

Neste sentido, no início das atividades, procurei traçar um paralelo comparativo com o que se conhece e o que se descobre. Por meio de uma prévia da sala de aula, com as práticas teatrais, através da leitura de peças, como as tragédias gregas, a reescrita contextualizando as peças, e a construção e apresentação de cenas, debates e discussões, o grupo de alunos se organiza (BOAL, 1975, 1979, 1980, 2002), se estruturando conforme a necessidade e o conhecimento que apresenta.

Assim, a atividade que escolhi, como recorte apresentado aqui, foi o processo de contextualização de duas dramaturgias gregas: Édipo Rei e Antígona. A seguir procuro discorrer sobre, pontuando suas fundamentações para, em seguida, relatar e refletir sobre os meios e os fins deste rico processo.

A produção textual na EJA por meio de dramaturgias

A proposta de práticas de sala de aula que propus estava contemplada nos PCNs e na norma do Programa de implantação da modalidade EJA, em São Leopoldo, que preconizava a realização de *produção textual* em turmas da etapa II. Em todas as disciplinas, em algum momento do currículo de ensino, deveriam trabalhar com a escrita. Em teatro, fui para o caminho da escrita do texto teatral, a dramaturgia. A proposta inicial consistia na leitura de textos teatrais, e fui incentivando os alunos a pesquisaram publicações, dentro e fora do ambiente escolar. Alguns foram à biblioteca da escola e retiraram todos os livros de texto para teatro, que na sua maioria eram peças infanto-juvenis. Também encontraram dois livros contendo tragédias gregas, *Antígona* e *Édipo Rei,* de Sófocles[4]. Solicitei que

[4] Sófocles foi um importante dramaturgo da Grécia Antiga. Nasceu na cidade-estado de Atenas em 496 a.C. e morreu em 406 d.C. É considerado um dos grandes representantes do teatro grego antigo, junto com Eurípedes e Ésquilo. Viveu no período de maior desenvolvimento cultural de Atenas.

cada um fizesse uma leitura de uma das duas tragédias e em seguida, realizassem uma sinopse do texto lido.

Dividi a turma em grupos de três alunos e feitas as sínteses dos textos, iniciaram suas leituras. Após cada grupo realizar as suas leituras, debatíamos e indagávamos sobre a concisão da história e o que era importante realmente constar nesta sinopse, para que o leitor/aluno/espectador entendesse sobre o assunto principal da peça, suas tramas e subtramas, personagens, contexto, sua estrutura e desenvolvimento (início, meio e fim), como por exemplo, quais eram os personagens principais? Quem protagonizava? Quem eram os coadjuvantes? Qual sua evolução na trama? Qual a temática central? Quais os conflitos de cada personagem e as soluções que o dramaturgo utilizou para o desfecho final? Estudamos também a estrutura de escrita do texto teatral e suas diferenças para com o romance, o conto, os quadrinhos, o cinema e a poesia.

Procurei, também, ir introduzindo os alunos na prática da escrita do texto teatral, que seria a próxima etapa. Aos poucos explanava sobre a estrutura do texto clássico para teatro, na forma de diálogos, as relações de tempo e espaço, e as estratégias que o dramaturgo utiliza para se inserir nesta escrita dramática. A forma mais comum de participação do dramaturgo no texto se dá através das didascálias. Segundo Pavis (2003, p. 96), "do grego didascalia, ensinamento. São instruções dadas pelo autor aos seus atores (teatro grego, por exemplo), para interpretar o texto teatral". Por extensão, na forma mais moderna, são conhecidas como: indicações cênicas ou rubricas.

Vamos às duas tragédias gregas.

Édipo Rei, de Sófocles.

> Na história grega, Laio, o rei de Tebas havia sido alertado pelo Oráculo de Delfos que uma maldição iria se concretizar: seu próprio filho o mataria e que este filho se casaria com a própria mãe. Por tal motivo, ao nascer Édipo, Laio abandonou-o no monte Citerão pregando um prego em cada pé para tentar matá-lo. O menino foi

> recolhido mais tarde por um pastor e batizado como "Edipodos", o de "pés-furados", que foi adotado depois pelo rei de Corinto e voltou a Delfos. Édipo consulta o Oráculo que lhe dá a mesma previsão dada a Laio, que mataria seu pai e desposaria sua mãe. Achando se tratar de seus pais adotivos, foge de Corinto. No caminho, Édipo encontrou um homem e, sem saber que era o seu pai, brigou com ele e o matou, pois Laio o mandou sair de sua frente. Após derrotar a Esfinge que aterrorizava Tebas, que lançara um desafio ("Qual é o animal que tem quatro patas de manhã, duas ao meio-dia e três à noite?"), Édipo conseguiu desvendar, dizendo que era o homem. "O amanhecer é a criança engatinhando, entardecer é a fase adulta, que usamos ambas as pernas, e o anoitecer é a velhice quando se usa a bengala". Conseguindo derrotar o monstro, ele seguiu à sua cidade natural e casou-se, "por acaso", (já que ele pensava que aqueles que o haviam criado eram seus pais biológicos) com sua mãe, com quem teve quatro filhos. Quando da consulta do oráculo, por ocasião de uma peste, Jocasta e Édipo descobrem que são mãe e filho, ela comete suicídio e ele fura os próprios olhos por ter estado cego e não ter reconhecido a própria mãe. Após sair do palácio, Édipo é avisado pelo Corifeu que não é mais rei de Tebas; Creonte ocupara o trono, desde então. Édipo pede para ser exilado, mandado embora. Pede, ainda, para que Creonte cuide de seus filhos, Antígona, Ismênia, Etéocles e Poliníces, como se fossem seus próprios. (BRANDÃO, 1985, p. 39)

Antígona, de Sófocles.

> Conta a historia de Antígona, que deseja enterrar seu irmão Polinices, que atentou contra a cidade de Tebas, mas o tirano da cidade, Creonte, promulgou uma lei impedindo que os mortos que atentaram contra a lei da cidade fossem enterrados, o que era uma grande ofensa para o morto e sua família, pois a alma do morto não faria a transição adequada ao mundo dos mortos. Antígona, enfurecida, vai então sozinha contra a lei de uma cidade e enterra o irmão, desafiando a tudo e todos, Antígona é então capturada e levada até Creonte, que sentencia Antígona à morte, não adiantando nem os apelos de Hemon, filho de Creonte e noivo de Antígona, que clama ao pai pelo bom senso e pela vida de Antígona, pois ela apenas queria dar um enterro justo ao irmão. Hemon briga com Creonte e Antígona é levada a morte, uma tumba onde Antígona ficará até morrer. Aparece Tirésias, o adivinho, que avisa a Creonte que sua sorte está acabando, pois o orgulho em não enterrar Polinices acabará destruindo seu governo. Antes de poder fazer algo, Creonte descobre que Hemon, seu filho, se matou, desgostoso com a pena de morte de Antígona. Aparece Eurídice e conta que, ao abrir a tumba onde Antígona estava presa, encontram-na enforcada. Eurídice,

> desiludida pela morte do filho também se mata, para desespero de Creonte, que ao ver toda sua família morta se lamenta por todos os seus atos, mas principalmente pelo ato de não ter atendido o desígnio dos deuses, o que lhe custou à vida de todos aqueles que lhe eram queridos. (BRANDÃO, 1985, p. 51).

Após leituras das sínteses dos alunos e a leitura que realizei destas duas sinopses aqui expostas, feitas pelo pesquisador Junito de Souza Brandão, os alunos levantaram uma dúvida que se tornou o ponto crucial para iniciar a contextualização destas duas tragédias gregas para os dias atuais, em consonância aos fatos vigentes na comunidade ou sociedade em geral.

Os alunos indagaram se aqueles textos eram retratos do período em que foram escritos, assim como os acontecimentos que a sociedade hoje chamaria de “tragédia!”. Solicitei então aos alunos que realizassem uma pesquisa sobre as definições de tragédia e que trouxessem, também, aquilo que para eles seria tragédia, hoje em dia. No dicionário de teatro de Patrice Pavis, existem sete páginas dedicadas à tragédia e suas derivações; destaco uma definição:

> (Do grego *tragoedya*, canto do bode - sacrifício aos deuses pelos gregos). Peça que representa uma ação humana funesta muitas vezes terminada em morte. Aristóteles dá uma definição de tragédia que influenciará profundamente os dramaturgos até nossos dias: "A tragédia é a imitação de uma ação de caráter elevado e completo, de uma certa extensão, numa linguagem temperada com condimentos de uma espécie particular conforme as diversas partes, imitação que é feita por personagens em ação e não por meio de narrativa, e que, provocando piedade e temor, opera a purgação própria de semelhantes emoções". (PAVIS, 2003, p. 415).

Também explanei aos alunos alguns dos elementos que compõem a tragédia grega. Mesmo que não memorizassem tais terminologias, entenderiam o significado que Pavis coloca de forma compreensível a estudantes no assunto.

> Vários elementos fundamentais caracterizam a obra trágica: a *catharsis* ou a purgação das paixões pela produção do terror e da

> piedade; a *hamartia* ou ato do herói que põe em movimento o processo que o conduzirá à perda; a *hybris*, orgulho e teimosia do herói que persevera apesar das advertências e recusa esquivar-se; o *pathos*, sofrimento do herói que a tragédia comunica ao público. Uma sequencia tipicamente trágica teria por "fórmula mínima": o *mythos* é a *mimese* da *práxis* através do *pathos* até a *anagnoris*. (PAVIS, 2003, p 416).

O que significa, dito de maneira clara: a história trágica imita as ações humanas colocadas sob o signo dos sofrimentos das personagens e da piedade, até o momento, do reconhecimento das personagens entre si, ou da conscientização da fonte do mal. A partir da compreensão destes elementos fundamentais na construção de uma boa trama de um texto trágico, os alunos partiram para criação de suas próprias peças. O objetivo era que construíssem textos que contextualizassem nos dias de hoje, os personagens, enredos, tramas das peças e mitos gregos de que tivessem conhecimento. Poderiam ir além dos textos encontrados na biblioteca da escola, bem como materiais de revistas e pesquisas na internet.

Porém, antes de iniciarem as escritas, levei uma máscara semelhante a da tragédia grega e propus um exercício prático com a sua utilização. Dividimos a sala em forma de palco/plateia. Na área do palco duas cadeiras, uma delas com a máscara à espera de alguém para colocá-la. Duas pessoas se dirigiram para as cadeiras e uma colocava a máscara. Aquela que colocava, seria o personagem trágico, que criaria de improviso uma movimentação carregada de sentimentos trágicos. Um exercício livre, sem qualquer impedimento dos sentimentos que surgissem espontaneamente. Bastava expressar um sentimento trágico, que a outra pessoa se encarregaria de criar uma reação, que culminasse num desfecho da movimentação das duas pessoas.

Uma cena que destaco, foi quando uma aluna pegou a máscara e realizou o movimento de desolação por perda de alguém. Lamentava, como Creonte diante do filho morto, ou como Antígona diante do irmão insepulcro Polinices. Imediatamente, a outra pessoa se pôs como o corpo do outro personagem trágico, esticando-se com

as mãos crispadas para o outro, e caindo lentamente até o chão. Passou-lhe a mão no rosto e deu um último adeus, antes de cobrir-lhe com um casaco. Uma cena extremamente poética e densa para aqueles alunos que tiveram um primeiro contato com uma máscara de tragédia e com os textos gregos.

Após os exercícios com a máscara, analisamos as cenas, e explanei sobre os processos da escrita de textos para teatro e da potência que pode ser essa escrita, como um veículo da consciência crítica do homem, em relação aos fatos vigentes no mundo. A partir deste momento, iniciaram a prática da escrita dramática, através de princípios básicos do drama, como a estrutura, o enredo, a trama, os conflitos, os personagens, a construção de cenas, os nós dramáticos e o clímax. Elementos básicos para uma eficiente dramaturgia, como nos esclarece Eric Bentley sobre as tragédias.

> A peça deveria ser uma catástrofe motivada pelos personagens e situações; sua exposição e diálogos devem ser geralmente analíticos, isto é, devem carregar a ação e informar-nos dos fatos preliminares ao mesmo tempo; a trama ideal é simples, na qual, não muitas pessoas, contrastantes em motivações e temperamentos, são juntadas no menor espaço possível. (BENTLEY, 1991, p. 73).

Seguimos o trabalho, que durante algumas aulas os alunos desenvolveram textos curtos, cujas temáticas traição e vingança, mostraram a tônica. A dramaturgia foi criada, individualmente, ou em duplas, e não em grupos maiores como de costume, pois entre outras intenções, a ideia era produzir um banco de peças, para deixar na biblioteca da escola, para serem encenadas no ano seguinte, ou para outras turmas.

Que tragédia é essa?

Apresento aqui um pouco mais do trabalho com as tragédias, sob o enfoque da contextualização do bairro, e a realidade dos alunos e comunidade. Trabalhamos a contextualização das tragédias gregas aos fatos do mundo contemporâneo, nas

práticas de sala de aula de uma etapa II da EJA, na Escola Municipal Arthur Ostermann. Busquei desenvolver um processo de transformação sociocultural de um determinado grupo de alunos. Ao estudar as tragédias, percebi que o contexto social do bairro da escola era de uma violência muito grande, recheado de sérias tragédias pessoais e coletivas, semelhantes a alguns temas abordados pela dramaturgia grega, como vingança, morte, parricídio e guerra de poderes. Então, em conjunto com os alunos, fizemos a seguinte indagação: Que tragédia é essa?

Partimos para uma proposta de contextualização dos mitos gregos, tendo como base as peças das tragédias gregas, e que hoje estariam presentes em nossa sociedade. Então iniciamos a busca por respostas, com leituras de Édipo Rei e Antígona, de Sófocles, bem como assistimos à filmes que tivessem alguma relação um pouco mais contemporânea, que contribuíssem para que depois os alunos encenassem. Em seguida, começamos uma sequência de aulas, voltadas para a escrita dramatúrgica, acrescidas de um jogo teatral como aquecimento e integração coletiva, e improvisação com máscara, procurando desenvolver a criatividade, visando descobrir as potencialidades e a fruição estética e, contribuindo para o aprendizado dos alunos e incentivo à cultura da região da escola.

Os fatos debatidos e que produziram reflexões, entre outros, foram aqueles que ocorreram durante o ano na comunidade da Feitoria, como o caso da mãe que durante uma enchente do Rio dos Sinos (às margens do qual a cidade foi fundada), ao perder tudo dentro de casa, teve que pernoitar em um albergue municipal e ao adormecer, descuidou dos dois filhos que juntos, adormeciam em uma cama de bebê. O filho mais novo, com apenas alguns meses de idade, amanheceu morto devido à asfixia, pois o irmão mais velho, de sete anos, dormindo, havia ficado por cima do irmão mais novo.

Também teve o caso de um parricídio seguido de prisão e morte. Reunimos estes fatos e mais alguns ocorridos pelo mundo, como o de um pai que manteve em cativeiro a filha por mais de 20 anos e teve com ela muitos filhos, no porão de sua casa, sem a mãe e esposa, sequer nunca ter desconfiado. Outro fato, foi o caso da

criança que tinha sido jogada do alto de um edifício, supostamente pelo pai e pela madrasta, caso que por muito tempo ficou sem solução. Depois partimos para os debates e encenações dos cruzamentos entre o passado e o presente, a ficção e a realidade.

Utilizamos alguns filmes que proporcionasse à turma uma ideia de contextualização de peças clássicas aos dias de hoje. Destaco os filmes Poderosa Afrodite (1995), de Woody Allen; e Romeu + Julieta (1996), de Baz Lurhmann.

Em Poderosa Afrodite vemos a história de um casal que adota uma criança, Max, que se revela muito inteligente. O pai adotivo fica obcecado com a procura dos pais biológicos de Max, para verificar se também devem ter uma inteligência acima da média. A história é entrelaçada com coros gregos, que ligam a narrativa do filme com a história de Édipo Rei, de Sófocles. Também serviu para mostrar como era um teatro grego original, já que o filme teve cenas filmadas num anfiteatro grego, na Itália.

O filme Romeu + Julieta, de Baz Lurhmann, é uma versão para os dias de hoje da peça de Shakespeare, cuja história se passa em Verona Beach. Os Capuletos e os Montéquios, duas famílias que sempre se odiaram, têm rixas sem cessar, mas isto não impede que Romeu, um Montéquio, se apaixone pela bela Julieta, uma Capuleto. Entretanto uma apresentadora de televisão anuncia que esse amor profundo acabará gerando trágicas consequenciais, em virtude desta insana rivalidade familiar. Utilizamos este filme como referência de atualização de um texto clássico, que mesmo não sendo uma tragédia grega, ainda sim a história de Romeu e Julieta, de Shakespeare, era citada constantemente pela turma, quando se falava de peça de teatro adorada por todos.

Além desses filmes utilizamos a máscara grega da tragédia, como já mencionado no subcapitulo anterior. Estes foram os principais recursos utilizados para a realização de uma contextualização potente e coerente com o contexto local. O universo cotidiano dos alunos, expandido para os contextos do mundo, retratados nas peças foram a base de tudo. O que para Martin Esslin é fundamental:

> O contexto é tudo: inserido no contexto adequado, um gesto quase que imperceptível poderá mover montanhas, a mais simples das frases poderá transformar-se na mais sublime expressão poética... uma vez que a atenção e o interesse do espectador tenham sido captados, uma vez que ele tenha sido induzido a seguir a ação com total concentração e envolvimento, seus poderes de percepção estarão intensificados, suas emoções passarão a fluir livremente e ele atingirá, na verdade, um estado exacerbado de conscientização no qual ficará mais receptivo, mais observador, mais apto a discernir a unidade e o desenho geral da existência humana. (ESSLIN, 1978, p. 58-59).

Todos os pontos e questões levantados aqui foram fundamentais na ressignificação destes contextos. Acredito que propiciaram leituras e novas discussões sobre conceitos, pensamentos estéticos e filosóficos da arte, fundamentos histórico-culturais, extremamente, importantes para as vivências de todos, principalmente através do entendimento dos mitos gregos, pelas leituras das peças de teatro da dramaturgia grega. Particularmente, estudaram as diferentes expressões faciais presentes na máscara grega da tragédia, utilizada como forma de revelar sentimentos de dor, de horror e de ironia. Depois dessa atividade, os alunos tornaram-se capazes de observar e identificar os sentimentos retratados nas expressões faciais, das máscaras usadas na tragédia, bem como, na comédia grega e de perceber como essas expressões são utilizadas no mundo moderno. Ao encontro desta prática Esslin nos fala sobre o drama moderno e as aptidões em decifrar códigos do espectador:

> O drama teatral moderno, seja no teatral seja no dos veículos de comunicação de massa, assume muito menos comprometimentos. À medida que as plateias dos veículos de massa são expostas a quantidades cada vez maiores de drama, é inevitável que seja elevado o nível de sofisticação: as pessoas tornam-se mais observadoras, mais aptas a decifrar os códigos de sugestões introduzidos aqui e ali, bem como se tornam mais céticas quanto à possibilidade de aceitar sem hesitação o que é dito ou feito. (ESSLIN, 1978, p. 52-53).

Outro elemento importante da tragédia grega além dos mitos utilizados nas tramas, é a participação do coro, o qual possui uma forma peculiar de explanação dos fatos, anteriores às cenas representadas pelos personagens principais. Então se observa neste detalhe, que o coro retratado nos textos atuais dos alunos, exibe uma postura crítica, muitas vezes representada pela juventude mais radical, que revela o mundo das aparências, bem como desvela a hipocrisia das relações e a impossibilidade de uma comunicação efetiva, temas abordados pelo teatro do absurdo e tantos outros estilos teatrais criados no século XX. Outros elementos foram aplicados na criação dramatúrgica e em seguida, também colocados em cena, como a unidade espacial e de andamento;

> Pode haver esquemas de intensidades que crescem até um clímax para depois baixar, formas ascendentes de intensificação gradativa de todos os elementos (velocidade, andamento, ritmo de luz, cor) e outras, descendentes, nas quais elas gradativamente se atenuam; ou ainda outras circulares, nas quais o final retorna a configuração inicial. (ESSLIN, 1978, p. 54).

Dentro destes processos de desenvolvimento do enredo de uma peça teatral, o aluno constrói suas tramas e personagens, que mostram o esfacelamento e o enfraquecimento do núcleo familiar, abordando alguns tabus sociais. Com essa postura, é possível notar que se faz presente na formação deste aluno dramaturgo, a busca por uma identidade em meio ao contexto de convívio, que expõe, na maioria das vezes, uma tragédia em eminência. É através das identidades dos personagens que se percebe a valorização das ideias dos autores. E neste processo de reflexão do que lê, escreve e encena, que o aluno passa por uma consciência maior no espaço e no tempo de sua própria relação com as pessoas que convive.

Considerações

As práticas teatrais realizadas em sala de aula pelos alunos e alunas durante as atividades na Educação de Jovens e Adultos, na busca de soluções e saídas para

conflitos e crises, levantadas através da contextualização de tragédias gregas, propiciaram uma tomada de postura frente às adversidades, gerando um debate construtivo, calcado na visão crítica-dialética. Durante os encontros das aulas de teatro, constituíram um lugar ao sol, um espaço de reflexão, que em outro momento do cotidiano é difícil obter. São fatores e acontecimentos que comprovam as pequenas transformações ao praticar arte.

O Teatro na Educação de Jovens e Adultos se efetivou como ferramenta de mudanças, veio para somar enquanto linguagem de expressão e liberdade no cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Através de atividades de ensino de teatro houve a legitimação de uma educação transformadora por meio do fazer artístico, com consideráveis resultados de aprendizagem e desenvolvimento da potencialidade criadora do aluno/aluna; vide nossa investigação histórico-crítica, sobre o ensino para além dos muros escolares, sujeito a mudanças, através de propostas em conjunto; constituímos novas histórias, novos caminhos, novas políticas de se fazer cultura na escola e na comunidade, a partir do que o aluno trazia de seu cotidiano e as inquietações deste educador que vos escreve, sempre em estado de alerta para com as notícias do mundo.

Muitas vezes um cidadão vai reclamar em espaços populares e reuniões comunitárias sobre as difíceis e morosas mudanças por parte daqueles que detêm o poder, mas sem uma conscientização maior deste cidadão sobre o seu papel real de construtor de uma sociedade igualitária e democrática, não haverá transformações sociais significativas. Ele necessita, antes, de um aprendizado através do qual possa entender melhor o poder que tem na economia, enquanto consumidor; na cultura como produtor/apreciador de arte; na educação como aluno; na política através do voto, na polícia, na filosofia, no teatro, e outras esferas da sociedade. Acredito, depois desta pesquisa, que todo aluno pode ter sim uma parte deste aprendizado através das experiências com o teatro, seja qual for o bairro, periférico, ou não.

Por fim, destaco que este recorte aqui apresentado, fez parte de um trabalho maior, que, quando no meio do seu desenvolvimento, foi agraciado com o Prêmio

Paulo Freire - Mestre Cidadão, categoria EJA - Educação de Jovens e Adultos. Este Prêmio foi concedido pela Câmara de Vereadores do Município de São Leopoldo, através de uma comissão composta por docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades da região do Vale dos Sinos, para professores que tenham desenvolvido projetos relevantes com resultados significativos em escolas e comunidades.

Referências:

BENTLEY, Eric. *O Dramaturgo como Pensador: um estudo da Dramaturgia nos Tempos Modernos.* [tradução Ana Zelma Campos.] Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

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

BOAL, Augusto*. O Arco-Íris do Desejo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOAL, Augusto*. Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BOAL, Augusto. *200 exercício e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980 a.

BOAL, Augusto. *Stop: C'est Magique!* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980 b.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Teatro Grego - Tragédia e Comédia*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

ESSLIN, Martin. 1978. *Uma Anatomia do Drama*. [tradução Barbara Heliodora.] Zahar. Rio de Janeiro, 1978.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra] – 3. Ed.. – São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo*. Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIL, João Pedro Alcântara. *A abordagem Dialética na Pesquisa de Teatro e Educação.* Revista Cena, ano 3, n°3. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

Parâmetros Curriculares Nacionais *Arte* (PCNs ARTE). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro.* 2ª edição. [tradução sob a direção de Jacob Guinsburg e Maria Lúcia Pereira.] São Paulo: Perspectiva, 2003.

SÓFOCLES. *Édipo Rei / Antígona*. [tradução Jean Melville.] São Paulo: Martin Claret, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semynovitch*. Formação Social da Mente – O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.* [tradução Paulo Bezerra.] São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semynovitch. *Pensamento e Linguagem.* [tradução Paulo Bezerra.] São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Filmes

Poderosa Afrodite, de Woody Allen. 1995.

Romeu + Julieta, de Baz Lurhmann. 1996.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

CRIAÇÃO COLETIVA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS TEATRAIS NO PERU E NO BRASIL

Marta Haas

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F761

HAAS, Marta. Criação coletiva como prática pedagógica: Experiências teatrais no Peru e no Brasil. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

CRIAÇÃO COLETIVA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS TEATRAIS NO PERU E NO BRASIL

Marta Haas[1]

Resumo: Este artigo discute o processo de criação coletiva nos grupos teatrais latino-americanos *Grupo Cultural Yuyachkani* (Peru) e *Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz* (Brasil), com suas nuances e diferenças, como espaços de experimentação e de resistência ao pensamento único. Para ambos os grupos, criar coletivamente é uma atitude ética, comprometida com um teatro que seja necessário no tempo e no lugar em que vivemos, constituindo-se como uma prática pedagógica que forma artistas-cidadãos.

Palavras-chave: teatro latino-americano, teatro de grupo, prática artístico-pedagógica.

COLLECTIVE CREATION AS A PEDAGOGICAL PRACTICE: THEATER EXPERIENCES IN PERU AND BRAZIL

Abstract: This paper discusses the process of collective creation in the Latin American theater groups *Grupo Cultural Yuyachkani* (Peru) and *Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz* (Brazil), with its nuances and differences, as spaces for experimentation and of resistance to unique thinking. For both groups, creating collectively is an ethical attitude, committed to a theater that is necessary in the time and place where we live, constituting itself as a pedagogical practice that forms artist-citizens.

Keywords: Latin American theater; group theater, artistic-pedagogical practice.

Este texto analisa a prática de criação coletiva em dois grupos latino-americanos surgidos na década de 1970 e que continuam em plena atividade: o *Grupo Cultural Yuyachkani* do Peru e a *Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz* do Brasil. Ao falar sobre a prática de criação coletiva que surgiu nos anos 1950 na América Latina, Miguel Rubio Zapata, diretor do *Yuyachkani*, destaca que o grupo "foi a célula-mãe em que nos organizamos para gerar essa nova teatralidade que reclamávamos aos gritos, e que devia marchar em consonância com os tempos em que se vivia, nos quais predominava um sentimento coletivo" (ZAPATA, 2014, p. 263). A prática da criação coletiva, muito viva nas décadas de 1960 e 1970, tinha o comunitário como compromisso ideológico e a revolução como uma de suas principais causas.

[1] Doutoranda e Mestra no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFGRS). Bacharela em Filosofia na UFRGS.

HAAS, Marta. Criação coletiva como prática pedagógica: Experiências teatrais no Peru e no Brasil. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Mesmo depois de tantas mudanças políticas, sociais e artísticas, podemos afirmar que a criação coletiva mantém um compromisso com o comunitário e a transformação social, porém ligada a uma nova forma de poetização da política. O trabalho em grupo, como uma comunidade duradora, abre caminho para a experimentação das linguagens cênicas, reivindicando o lugar do coletivo como espaço de criação e reconstruindo a memória e a história a partir de estruturas mais abertas, fragmentadas, polissêmicas e liminares.

A criação coletiva traz ensinamentos, não só para o campo da pedagogia teatral, mas que extrapolam para o campo da ação cidadã. Formar artistas que estejam atentos ao contexto presente, que denunciem a violência e a injustiça social, são questões urgentes para ambos os grupos. Essa formação implica um trabalho constante, seja externa ou internamente, na busca por transformação. É no encontro com o outro, com o coletivo, que o processo de ação sobre si se revela formador de novas subjetividades. A diversidade de perspectivas e de questionamentos, no ambiente de liberdade que esses coletivos proporcionam, resiste à homogeneização do pensamento.

Atitude ética

A criação coletiva não é um procedimento de criação com um modelo fixo. Mesmo os grupos latino-americanos surgidos nas décadas de 1950 e 1960 que impulsionaram a ideia de criação coletiva – como os grupos colombianos *Teatro Experimental de Cali (TEC),* em 1955 e *Teatro La Candelaria,* em 1966, o cubano *Teatro Escambray*, em 1968 e o argentino *Libre Teatro Libre,* em 1969 – possuíam métodos de criação distintos. É evidente, portanto, que existem muitas formas de coletivizar o trabalho de produção teatral. Segundo Stela Fischer (2010, p. 71), “alguns se aproximam muito do que hoje é definido como processo colaborativo, principalmente ao localizar como se estabelecem a organização interna das equipes e os seus modos de produção”.

Fischer (2010, p. 72) cita três modos distintos de criação coletiva definidos pelo dramaturgo e diretor peruano Alonso Alegría, para descrever o processo de

criação na América Latina nas décadas de 1960 e 1970: o primeiro consiste na criação de um espetáculo dirigido coletivamente, a partir de um texto preexistente; o segundo na criação de um texto elaborado coletivamente (ou em um núcleo do próprio grupo), mas com um diretor responsável pela encenação; e o terceiro consiste em criar texto e encenação de forma coletiva e concomitante. Fischer também retoma a distinção realizada por Fernando Peixoto, entre duas possíveis definições da criação coletiva: a primeira parte de uma postura ideológica próxima ou vizinha do anarquismo, que pressupõe a supressão de um chefe, diretor ou autor, para que todo o grupo participe igualmente no processo criativo; já a segunda definição pressupõe uma participação íntegra e essencial de todos no processo de criação, porém mantém as figuras do diretor ou autor como organizadores ou coordenadores de uma vontade coletiva.

Se levarmos em conta essas distinções, conseguimos situar melhor o modo de trabalho do grupo *Yuyachkani* fundado em 1971 e do *Ói Nóis Aqui Traveiz* fundado em 1978. O grupo peruano mantém a figura do diretor, Miguel Rubio Zapata, que cumpre essa função de organizar e catalisar a vontade do coletivo. A dramaturgia dos espetáculos, na maior parte das vezes, é construída coletivamente durante o processo criativo. Por sua vez, o grupo brasileiro trabalha com a ideia de autogestão, na qual não existe a figura de um diretor ou dramaturgo. Ao afirmar sua opção, o *Ói Nóis* costuma frisar que direção coletiva não significa que não haja direção, mas que ela é exercida por diversas pessoas, pois todos os atuadores são instigados a exercer a função do olhar de fora e de organizar o material criativo. Para sintetizar essa ideia, utiliza-se a noção de ator-encenador. Ao mesmo tempo, trabalha-se, tanto com uma dramaturgia construída coletivamente durante o processo, como com um texto teatral que já existe previamente e que é retrabalhado no processo.

Essas distintas formas de trabalhar coletivamente refletem uma distinção que já existia na década de 1970 entre os grupos brasileiros e grupos dos demais países latino-americanos. Os grupos brasileiros pretendiam suprimir a separação entre as diversas funções teatrais. Isso é ressaltado por Sílvia Fernandes, ao analisar o

processo coletivo de alguns grupos brasileiros na década de 1970, principalmente aqueles que buscavam, por meio da investigação e experimentação, novos modos de criação:

> havia uma diluição da divisão rígida entre funções artísticas e a uma democrática repartição das tarefas práticas. Todos os participantes eram autores, cenógrafos, figurinistas, iluminadores, sonoplastas e produtores dos espetáculos. Era evidente a intenção de fazer dos trabalhos o fruto da colaboração de cada participante. (FERNANDES, 2000, p.14).

Os grupos focavam-se na figura do ator e na função da atuação, para criar coletivamente todos os elementos que fazem parte de uma encenação (direção, dramaturgia, cenografia, figurino). Ainda segundo Fernandes (1998, p. 16), "todo processo criativo gira em torno do ator, ou de uma função que se pode chamar de atuação, onde os participantes da equipe são responsáveis pela criação de todos os elementos da cena". Os grupos latino-americanos, no entanto, como o próprio *TEC* da Colômbia, precursor do método de criação coletiva, mantinham funções bem definidas nos grupos. O que eles pretendiam era extinguir a autoridade do diretor e instaurar processos em que todas as funções dialogassem de forma horizontal e democrática. Segundo Beatriz Rizk,

> tratava-se de escrever obras (posto que não as havia) sob a perspectiva do segmento majoritário, ou seja, das classes desfavorecidas, e levá-las à cena de uma forma realmente democrática suprimindo a hierarquização das tradicionais companhias de teatro, quase sempre funcionando por meio do produtor, o dono do espetáculo, que fazia suas opções conforme um sistema de "estrelas".(RIZK, 2008, p. 118, tradução minha).

É importante frisar, no entanto, que em ambos os grupos, *Ói Nóis* e *Yuyachkani*, a escolha por trabalhar com a criação coletiva é uma atitude antes de tudo ética. Ao analisar as diferenças entre as criações coletivas de grupos surgidos nas décadas entre 1960 e 1970 e o processo colaborativo de grupos brasileiros surgidos a partir dos anos 1990, Stela Fischer aponta que, além da evidente passagem de tempo que as separam, há uma tendência maior à especialização das funções no processo colaborativo. Segundo Antônio Araújo (2009, p. 48), diretor do *Teatro da Vertigem*, o processo colaborativo "constitui-se numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas,

têm igual espaço propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos". Sua dinâmica não representaria uma ausência de hierarquias, mas um sistema de hierarquias momentâneas ou flutuantes, que se localizam em determinado campo da criação para em seguida mover-se para outro. Para Stela Fischer, porém, a principal distinção entre os procedimentos coletivos e colaborativos está em uma postura no campo ideológico.

> É qualidade da prática de grupos de criação coletiva dos anos 1960 e 1970, uma motivação no campo ideológico, uma conduta de ruptura e questionamentos de padrões e comportamentos, uma predisposição para explorações nos campos corporais e sensoriais, enfim, um maior engajamento que moveu ou ainda move pessoas a se agruparem em torno de um projeto comum e comunitário peculiares à época. Alguns grupos que ainda se definem como criação coletiva mantêm, de alguma forma, essa postura política diante do seu meio. (FISCHER, 2010, p. 73).

Essa postura ideológica reverbera no processo de criação, nas atividades pedagógicas e no posicionamento como cidadão. Ambos os grupos aqui analisados possuem um posicionamento político que extrapola o fazer teatral. Ao falar sobre a organização e gestão do *Ói Nóis*, Paulo Flores evidencia o quanto a ideologia libertária atravessa o trabalho do grupo.

> Estamos apostando em uma utopia de como o socialismo se constrói na prática. Isso é fundamental. Por isso nos definimos como um grupo anarquista que perpassa todo o nosso trabalho. Existe uma direção bem clara que é a ideologia do grupo. O condutor é a ideologia libertária. Isso é determinante de toda a maneira de organização e administração do grupo. (apud FISCHER, 2010, p. 83).

De modo semelhante, Miguel Rubio fala o quanto foi importante para a geração do *Yuyachkani* possuir uma ideologia na qual pudessem acreditar, que fosse motor da luta por transformação, e reafirma o compromisso do grupo com essa luta.

> Reconheço que existe em nosso meio uma grande crise ideológica. As pessoas não têm em que acreditar. Eu sou de uma geração em que acreditar era muito importante, sabíamos em que apostávamos, qual era o sonho de amanhã e porque lutávamos. Creio que nesse caos ideológico há muitas pessoas que perderam a memória facilmente e esqueceram o que se construiu nesses anos no Peru e na América Latina. Creio que o socialismo serviu muito para pensar a história e para que as coisas não sigam sendo iguais em todos nossos países. Nós nos reafirmamos nessa teimosia de seguir apostando no socialismo. (ZAPATA, 2001, p. 108-109, tradução minha).

Zapata descreve três elementos que considera fundamentais na criação coletiva: “o teatro de grupo; a dramaturgia coletiva; e a cultura do ator, que tem na improvisação a ferramenta fundamental para enfrentar o processo criativo” (2008, p. 20, tradução minha). Para o diretor, o grupo não apenas guarda a experiência, mas faz dela uma reflexão cotidiana, que lhe permite sistematizar um processo de trabalho caracterizado pela invenção do espetáculo e a criação ativa de sua própria dramaturgia. O grupo faz sua unidade transcender o espetáculo e gera novos vínculos entre seus integrantes. Por isso, os grupos são impulsores de correntes artísticas cuja obra merece ser analisada em conjunto. Sua estrutura orgânica não é regida pelas leis de mercado, mas por um anseio comum: “os grupos tendem a ser uma expressão democrática de um objetivo a cujo serviço está a organização do mesmo” (ZAPATA, 2001, p. 34, tradução minha). Nos grupos, se estabelecem relações mais horizontais e seus integrantes participam de todo o processo criativo: desde a escolha do tema até a montagem de um espetáculo, passando pela produção e distribuição de tarefas técnicas necessárias para a sua realização.

Outro elemento importante é a dramaturgia coletiva, que trouxe outras possibilidades de escrita no espaço, para além da literatura dramática. Ela possibilita desfazer certezas, incorporar saberes, encontrar matizes que tornam mais complexa a escritura cênica. A dramaturgia coletiva tem a improvisação como ferramenta fundamental para levantar material e transformá-lo em ação dramática. Improvisar permite criar uma escritura no espaço e não só encontrar uma rota que leve a um texto literário, onde muitas vezes os processos de investigação terminam. Segundo Zapata (2008), o *Yuyachkani* usa o termo “acumulação sensível” para denominar o espaço no qual os atores podem aproximar-se do tema abordado em determinada obra abrindo sua sensibilidade para o que está colocado, usando as associações que lhe venham à mente no momento. Surge a partir do jogo, e o resultado é depois analisado para saber se tem lugar no processo de composição ou aproximação do tema trabalhado. Sob uma perspectiva histórica, a obra dramatúrgica do *Yuyachkani*

pode ser lida em paralelo com momentos importantes da realidade política e social do Peru,

> porque nos interessou dialogar com nosso tempo e propor um teatro crítico, inconformado. A dinâmica política, social e artística assim demanda, ao viver em um país convulsionado pela violência, a corrupção e o atropelo permanente dos direitos sociais, econômicos e culturais mais elementares. Desde o princípio, nossas criações coletivas transitaram por texturas dramáticas muito diversas e caminhos derivados do diálogo com nossos espectadores. (ZAPATA, 2008, p. 23, tradução minha).

A ideia de cultura do ator diz respeito à importância dada ao ator como criador que se responsabiliza por sua criação, pelo que diz e faz em cena. É uma ator-criador que gera material e o coloca a serviço da obra. Para chegar ao estado físico e mental que a cena demanda, é necessário um longo processo de trabalho e treinamento. Zapata afirma que a "presença poderia ser o fio condutor e a palavra-chave para assinalar o caminho de aprendizagem que nossos atores seguiram desde o início; um caminho que teve acentos e particularidades de acordo com nossa vida em grupo" (2008, p. 26, tradução minha). Quando requisitado por jovens atores, que vêm em busca de receitas e métodos,

> é sempre necessário repetir que a criação coletiva não é uma fórmula e não supõe necessariamente um método. Então, nós temos que explicar que é mais uma atitude aberta à proposta, uma disposição para se confrontar sentindo o outro, um exercício de admiração e de constante mudança. Portanto, não podemos reduzir a criação coletiva à técnica ou às técnicas de criação, nem ignorar sua origem. Seus motivos iniciais têm mais a ver com ética do que com estética, com o desejo de agir sobre a vida social, a intervir conscientemente em nosso tempo. (ZAPATA, 2008, p. 20, tradução minha).

Essa postura de criar um teatro que se faça necessário, que seja um diálogo entre artistas comprometidos com o contexto social em que estão inseridos, constitui uma atitude ética presente também no trabalho da *Tribo de Atuadores*,e na própria ideia de "atuação" que o grupo propõe, como veremos a seguir. Cabe ressaltar aqui que esses três elementos que Miguel Rubio considera fundamentais na criação coletiva – o teatro de grupo, a dramaturgia coletiva e a cultura do ator – são elementos que impedem a cristalização de um pensamento único e homogêneo e que instigam a diversidade de saberes e experiências.

Pedagogia do coletivo: formar artistas-cidadãos

Em ambos os grupos, a ideia de criar coletivamente extrapola, não só para o campo da pedagogia teatral, mas também para o campo do ativismo político. O *Yuyachkani*, por exemplo, possui um trabalho pedagógico que relaciona teatro e comunidade, no qual organiza um trabalho social organizado em três eixos fundamentais: cidadania, gênero e identidade/memória. Ao falar sobre o trabalho do grupo com comunidades do interior do país, Zapata afirma:

> [...] nós somos uma coletividade que não se define só por seus espetáculos. [...] Na medida de nossas possibilidades, fazemos esse trabalho de extensão, para compartilhar não só com pessoas que se dedicarão ao teatro, mas com pessoas que fazem uso do teatro para fins de sua comunidade e também para instigar vocação nos oficinandos. (2001, p. 109, tradução minha).

A própria *Casa Yuyachkani*, sede do coletivo, é um centro cultural concebido para e em direção à comunidade, aberto à experimentação, difusão e promoção de expressões culturais e artísticas multidisciplinares. Seus integrantes compartilham sua experiência por meio de oficinas formativas, que evidenciam seu compromisso como cidadãos e buscam cooperar com diversas organizações sociais, iniciativas solidárias e instituições.

> A relação do *Yuyachkani* com os diferentes setores sociais busca abrir reflexões maiores e mais profundas nas quais a pessoa passe a ser protagonista e a posicionar-se em relação aos fatos. Então podemos afirmar que, nesse campo, as atividades do *Yuyachkani* são uma proposta de educação pela arte. No entanto, não se trata tanto de uma obra pedagógica, com uma mensagem fechada, que pretenda impor-se a seu interlocutor, o diferencial é o de transmitir vivências mais que transmitir ideais. (GRUPO CULTURAL YUYACHKANI, 2015, n.p., tradução minha).

Nas ações pedagógicas destinadas a um público que não necessariamente se dedicará ao teatro, o mais importante é proporcionar momentos em que cada indivíduo possa posicionar-se de forma autônoma com relação à sua realidade. Não existem ideias e mensagens prontas a serem aprendidas, mas se proporciona a abertura para a reflexão, a partir da própria vivência artística. Nesse caso, é muito evidente o compromisso ético dos integrantes do grupo com relação aos diferentes setores sociais, e a importância dada a uma formação cidadã. Mas também nos

Laboratórios Abertos, destinados a artistas e pesquisadores de teatro, a necessidade de uma formação cidadã fica evidente.

Desde 2009, os *Laboratórios Abertos* são realizados anualmente na *Casa Yuyachakani* e desenvolvidos de maneira intensiva, geralmente durante oito dias de trabalho. Inclui experiências práticas e teóricas, com sessões de treinamento, oficinas, demonstrações, desmontagens, conferências e algumas obras do repertório. Nesses encontros, os integrantes compartilham sua própria formação teatral e a experiência como coletivo. Para os interessados, ressaltam que a técnica não deve ser entendida como uma lista de fórmulas, ou maneiras estáticas válidas para sempre, mas como ferramentas. No laboratório, mostram as ferramentas utilizadas para tentar responder as perguntas surgidas em diferentes processos, entendendo o teatro como uma construção cultural e não um cânon definitivo:

> Ao longo desses anos tentamos fazer com que nosso lugar de criação cotidiana seja um espaço de liberdade [...]. Entendemos por laboratório esse espaço de necessária e curiosa indagação, no qual nos formamos e que tem dado sentido a tantos anos reunidos em torno da criação. Isso nos permitiu realizar propostas cênicas em que nos sentimos refletidos. Ao mesmo tempo, esses processos criativos nos permitiram construir um suporte técnico grupal e caminhos pessoais, escutando o que nossos velhos mestres nos ensinaram: aprender a aprender para inventarmos o teatro que nos faz falta. (GRUPO CULTURAL YUYACHKANI, 2015, n.p., tradução minha).

É importante ressaltar que o *Yuyachkani* é um grupo com elenco estável, e a maior parte dos seus membros permanece junto, há pelo menos trinta e cinco anos. Não houve um momento em que decidiram ser um grupo fechado a novos participantes, mas conforme foi sendo construída a sua trajetória, hoje não há preocupação em incorporar novos integrantes. A preocupação maior, em seus espaços pedagógicos, é a de incentivar jovens artistas, a partir da difusão de seu próprio trabalho e história, a reconhecerem quais são as necessidades atuais do fazer teatral. O processo de compartilhar ferramentas que foram úteis ao grupo não impõe um modelo ou estética teatral, mas é sempre acompanhado de uma "reflexão sobre o país e sobre a ética como teatristas, para finalmente deixar-lhes escolher por suas próprias opções" (ZAPATA, 2001, p. 110, tradução minha).

A *Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz*, por sua vez, desde sua origem, é um grupo aberto a novos participantes. Em cada nova montagem, fazem parte do processo de criação pessoas com experiências muito diversas. A diversidade de experiências deve-se, em primeiro lugar, ao fato de que sempre existem pessoas que participam pela primeira vez de um processo de criação no grupo. Em geral, essas pessoas são oriundas das diversas oficinas ministradas em sua sede, ou em bairros periféricos da região metropolitana de Porto Alegre. A diversidade de experiências também está num plano geracional, pois sempre há pessoas muito jovens compartilhando o processo.

O fluxo de entrada e saída dos integrantes do grupo faz parte da dinâmica do *Ói Nóis*, devido a diversos fatores, inclusive de divergência com relação ao modo e proposta de trabalho. Um dos principais fatores que levam à saída de integrantes, no entanto, é o fator econômico. O grupo exige uma dedicação muito grande de tempo e empenho, independente do retorno financeiro, como explica Paulo Flores:

> sabemos que o trabalho do grupo é intenso, difícil no sentido da sobrevivência, que exige muito das pessoas e que não está em primeiro plano a sobrevivência do indivíduo. Colocamos que em primeiro lugar está a sobrevivência da ideia, do espaço para que essa ideia aconteça e, depois, a sobrevivência das pessoas. Essa foi a maneira que encontramos desde as épocas mais difíceis até hoje. (apud FISCHER, 2008, p. 81).

Para manter-se coerente com suas ideias, o *Ói Nóis* abriu mão de um elenco permanente e fixo. O grande fluxo de entrada e saída de pessoas poderia implicar em uma perda de memória e identidade para o coletivo, porém uma das formas encontradas para não se perder a experiência e acumular conhecimento e aprendizado é personificada na ideia do "atuador".

O termo "atuador" foi cunhado pelo *Teatro Oficina* na década de 1970, momento em que o grupo paulista leva ao limite a concepção de que o fenômeno teatral nasce e se concentra na coautoria entre ator e público, apropriando-se da ideia de que "não atuamos, nós somos" (SILVA, 2002, p. 125). A proposta era levar às últimas consequências a fusão entre arte e vida, rompendo barreiras entre palco e plateia,

> engendrando-se um conjunto de atuadores que, num jogo criativo, despido

> de máscara, promoveriam a comunicação e a liberdade coletiva. A coparticipação, que sempre fora entendida no teatro como um fator de apoio, passaria a ser real coautoria em ação, ou seja, atuação. O atuador seria o instigador de novos comportamentos individuais e sociais... A vida renovada pela arte. (SILVA, 2002, p. 125).

Esses ideais ganharam sua mais sensível expressão em *Gracias, Señor* (1972), espetáculo crucial para a trajetória do *Oficina*. O título remete a uma expressão de comportamento subserviente do latino-americano subdesenvolvido diante do poder imperialista. Segundo seus criadores, deve ser encarado não como uma catarse libertária, mas como um código de redimensionamento de papéis sociais. Não mais teatro, mas *te-ato*; menos representação e mais ação. Por um lado, o espetáculo marca a ruptura do grupo com a forma de organização empresarial; por outro, questiona as relações entre atores e espectadores – entendida como uma metáfora das relações sociais de opressão. O teatro torna-se possibilidade de ação transformadora coletiva.

> *Gracias, Señor* foi não só uma resposta brasileira aos desafios propostos pelo *Living Theatre* na equação teatro e vida, como também inaugurou, no Brasil, uma forma nova de produção teatral que vai, de diferentes modos, repercutir amplamente nos procedimentos estéticos e éticos dos grupos vindouros. (RAMOS, 2005, p. 115).

No início dos anos 1980, época de retomada das grandes manifestações sociais pós-ditadura militar, o grupo *Ói Nóis Aqui Traveiz* toma para si o termo atuador. Inspirado pelos relatos das experiências do *Living Theatre* e do *Teatro Oficina*, desenvolve e dá outras conotações a essa ideia. Para o coletivo, o atuador é a junção do artista com o ativista político, ou seja, sua atuação não se reduz à cena, mas é ampliada: é preciso adotar um posicionamento engajado socialmente e comprometer-se com a realidade que nos cerca. A partir de um posicionamento ético consigo mesmo, surge um teatro comprometido eticamente com seu público, em que o mais importante é a relação entre os seres humanos.

O projeto do *Ói Nóis*, portanto, não se localiza apenas na cena, mas na construção de uma nova sociedade, o que faz com que o grupo também coloque a formação do cidadão lado a lado com a formação do ator. É importante ressaltar que, desde sua origem, o grupo buscou compartilhar suas experiências e

descobertas. É a vontade de ampliar seus conhecimentos por meio da troca com outras pessoas que dá origem à sua vertente pedagógica. A partir de 1984 – com a criação da *Terreira da Tribo*, o centro de criação e experimentação do grupo – são mantidas diversas oficinas oferecidas gratuitamente à comunidade. Em 2000, com uma intensa produção teatral e uma vasta experiência de trabalho pedagógico na formação de novos atores, o *Ói Nóis* cria a *Escola de Teatro Popular*, que oferece para a cidade oficinas de iniciação teatral, pesquisa de linguagem, formação e treinamento de atores, mostra de processos pedagógicos, além de seminários e ciclos de discussão sobre as artes cênicas, consolidando a ideia de uma aprendizagem solidária. A formação que essa Escola pretende proporcionar aos seus alunos não é rigorosa apenas do ponto de vista da técnica, mas principalmente, no tocante à construção de uma ética, que se refere, não apenas ao exercício da profissão de ator, mas ao seu papel social, que requer um comprometimento com a realidade que o cerca. Os oficinandos são constantemente incentivados a trabalhar coletivamente. Dessa forma, processos que poderiam ser individuais, como os de construção de personagens, transformam-se numa vivência coletiva de experiências partilhadas e construção conjunta de sentidos.

Ao pesquisar a autogestão no grupo, Vecchio (2007) percebeu que a dinâmica do *Ói Nóis Aqui Traveiz* pressupõe efetivamente mudanças de postura, que levam os atuadores (oficinandos e oficineiros em processo de aprendizagem) a se reelaborarem como sujeitos e transformarem a si mesmos. Isso foi percebido em distintos âmbitos:

> a consciência política - a compreensão dos mecanismos de opressão de uma sociedade dividida em classes, e a escolha em assumir uma postura crítica perante tal realidade;
> a liberdade como valor - o reconhecimento de que a manifestação de cada integrante contribui ao andamento autogestionário, e que essa premissa libertária precisa ser difundida em cada instância social;
> a valorização da diferença - o respeito pela posição individual e a percepção de que é na discussão, muitas vezes de ideias divergentes, que a ação coletiva cresce;
> a disseminação do conhecimento e o estímulo ao aprendizado – a preocupação em coletivizar os saberes dentro da organização, de modo que os indivíduos adquiram capacidades diversas;

> a significação do trabalho - estar ciente de que cada tarefa, das mais simples às arrojadas, é necessária, faz parte da construção de uma proposta em comum, independentemente de seu grau de complexidade; [...] a ênfase no trabalho corporal, pois a libertação do corpo, o dar condições para que se expresse, é parte essencial do processo de transformação social. (VECCHIO, 2007, p. 122-124).

Com base nessas observações, fica mais evidente como a noção de atuador, amplamente utilizada pelo grupo *Ói Nóis Aqui Traveiz*, pode comportar ensinamentos que vão desde a formação técnica do ator até outros âmbitos não tradicionais da pedagogia teatral, como por exemplo o engajamento social. Esses ensinamentos não são verdades fixas e imutáveis, não visam simplesmente imitar posturas e atos de um período datado, mas procuram sempre repensar, rediscutir e romper com os discursos prontos.

Miguel Rubio Zapata, ao falar sobre o impacto do conflito armado interno do Peru, e o trabalho com a *Comissão da Verdade e Reconciliação (CRV)* no trabalho do *Yuyachkani*[2], afirma que houve no grupo uma "crise de representação", que os levou a um novo posicionamento em cena e fora dela. Segundo ele, nos primeiros anos, a maneira natural de se aproximar da criação teatral

> era inventando, trabalhando com temas e substituindo identidades. Quer dizer, assumindo representações não solicitadas. Desde que a primeira testemunha fala com voz própria ao mundo e dá conta de sua condição, eu sinto que se cancelam uma série de representações não solicitadas. A partir dali, incorporamos uma voz diferente no *Yuyachkani*, que é a do ator cidadão, do artista que também toma posição frente a seu próprio processo e encontra um lugar. Já não se trata de falar em nome da vítima e do afetado. Esse processo, para nós, foi determinante, pois nos perguntamos mais uma vez para que serve o que fazemos e que sentido tem. (ZAPATA apud GODOY, 2016, p. 17, tradução minha).

A reflexão sobre até que ponto estiveram assumindo representações (de camponeses, mineiros, migrantes) que, embora bem-intencionadas, não tivessem

[2] O conflito armado interno no Peru, também denominado "guerra suja", compreende o período entre 1980 e 2000. Consiste num conflito extremamente violento entre governo e grupos guerrilheiros (*Sendero Luminoso* e *Movimento Revolucionário Túpac Amaru)*. Ambos os lados foram responsáveis por mortes e graves violações dos direitos humanos, especialmente em zonas rurais no interior do país. Em 2001, houve uma grande mobilização da sociedade civil com o objetivo de pensar as consequências do conflito. É instaurada a *Comissão da Verdade e Reconciliação (CVR),* que fica encarregada de investigar os crimes e violações dos direitos humanos. O *Yuyachkani* faz parte dessa mobilização e acompanha com apresentações as audiências públicas e o lançamento do informe final da *CVR*.

sido solicitadas, os levou a falar em seu próprio nome, com sua própria voz. Por trás disso está a ideia de que "o verdadeiro ativismo político está em ajudar a que todos tenhamos uma voz e que aqueles que não tenham voz, possam encontrá-la e falar com voz própria" (ZAPATA apud AGUILAR, 2013, p. 61). A partir dessa quebra, os membros do grupo falam a partir de sua própria condição de cidadãos, de como a situação de seu país lhe afeta no âmbito pessoal. Ileana Diéguez (2008, p. 27) ressalta que esse modo de estar em cena e no espaço público é uma presença que assume compromissos éticos e borra limites entre arte e vida. O artista possui uma condição dual e seus atos são redimensionados, explicitando a dimensão ética que todo processo ou ato estético possui.

> Quando penso no trabalho de um ator como intervenção cidadã penso na ação estética como ato do ethos, como ação comprometida com a vontade de sinalizar por meio do testemunho e da estratégia documental. O debatido problema da presença não só se refere a uma especificidade material, uma fisicalidade do ator que executa a partitura performativa. A presença abarca a eticidade do ato, a responsabilidade de estar num espaço cênico ou público, assumindo a intervenção como pessoa-artista-cidadão de seu tempo, com todos os riscos que supõe intervir no espaço público. (DIÉGUEZ, 2008, p. 27, tradução minha).

Podemos, então, compreender melhor o que significa formar artistas-cidadãos, ideia presente na prática do *Yuyachkani* e implícita na própria noção de atuador do *Ói Nóis.* Formar-se ator implica uma relação de trabalho sobre si que extrapola o fazer teatral. Implica uma atitude ética, de reconhecer a sua responsabilidade como cidadão. No âmbito pedagógico, portanto, torna-se fundamental para os grupos formar atrizes e atores que, a partir de sua vivência e experiência singular, saibam reconhecer essas urgências do presente e possam reinventar em cada nova situação o que significa viver e ser artista no tempo e lugar que lhes coube.

Em seu programa de divulgação da Oficina Para Formação de Atores, o *Ói Nóis* costuma citar Barba (1991), ao abordar as relações entre teatro e revolução. Essa citação, de certa forma, sintetiza aquilo que o grupo acredita sobre o potencial transformador do teatro. A possibilidade de transformar-se depende de uma relação sincera e ética consigo mesmo, e é pressuposto da sua relação com os outros.

> Nosso ofício é a possibilidade de mudar a nós mesmos e desse modo mudar a sociedade. Não é preciso perguntar-se: o que significa o teatro para o povo? Esta é uma pergunta demagógica e estéril. É preciso perguntar-se: o que significa o teatro para mim? A resposta, transformada em ação, sem compromissos nem precauções, será a revolução no teatro. (BARBA, 1991, p. 31).

A *Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz* acredita que o teatro precisa ser um momento de encontro de pessoas, um momento de muita intensidade do qual se saia potencializado, transformando assim a vida de cada um e a sociedade como um todo. O *Ói Nóis* acredita que, por intermédio do teatro, podemos construir um ser humano solidário, consciente, aberto ao outro. Desde sua origem, o grupo dissemina ideias e práticas coletivas, de autonomia e liberdade, compartilhando a experiência de convivência e laboratório teatral. Para Rosyane Trotta,

> podemos concluir que as diversas instâncias de trabalho do grupo – ética, estética, pedagogia, técnica – são orientadas pelos mesmos princípios unificadores. O objetivo do processo criativo – e, também, do grande processo de constituir-se como grupo e como pessoa – reside na transformação. [...] Diferentemente da obra, que tem um trajeto definido e finito, o "ser coletivo" se prolonga no tempo e no espaço como subjetividade em permanente produção. Seu projeto ético-político propõe um outro modelo de sociedade, em que a participação possa dispensar a centralização. (TROTTA, 2008, p. 21).

Essa é a pedagogia do coletivo, presente nas ações artísticas e pedagógicas do *Ói Nóis* e *Yuyachkani*. Formar-se artista-cidadão implica um trabalho constante, seja externa ou internamente, na busca por transformação. A partir do encontro com o outro, da construção em grupo e comunidade, o processo contínuo de ação sobre si se revela formador de novas subjetividades. O processo de formação vai além do desenvolvimento de potencialidades individuais, ele se afirma como potência coletiva. Pensar coletivamente e agir em prol de um compromisso ético que se assume quando nos percebemos parte de um coletivo – seja o pequeno coletivo do grupo teatral, ou o grande coletivo que representa a nossa sociedade – talvez seja o principal ensinamento da criação coletiva, tal como colocada em prática pelo *Yuyachkani* e *Ói Nóis*. O compromisso com o coletivo, no qual existe uma

diversidade de experiências e saberes, estimula o pensamento crítico e resiste ao pensamento único e homogêneo.

A noção de pensamento único que trago aqui, remonta a discussão iniciada por Ignacio Ramonet, com a publicação do texto intitulado *La pensée unique,* no jornal *Le monde Diplomatique,* em 1995. Ramonet descreve o pensamento único como uma espécie de prisão, que suprime a liberdade de pensamento.

> Nas democracias atuais, cada vez mais cidadãos livres se sentem aprisionados, presos por um tipo de doutrina envolvente que, insensivelmente paralisa todos os espíritos rebeldes, inibindo-os, perturbando-os, paralisando-os e acabando por suprimi-los. Depois da queda do muro de Berlim, a derrocada dos regimes comunistas e a desmoralização do socialismo, a arrogância, a soberba e a insolência deste novo Evangelho atingiu um tal nível que pode-se, sem exagero, qualificar este furor ideológico de moderno dogmatismo. O que é o pensamento único? Tradução em termos ideológicos com pretensão universal das vantagens de um conjunto de forças econômicas, estas, em particular, do capital internacional. (RAMONET, 1995, p. 2).

O pensamento único, portanto, é uma visão social, uma ideologia, que se pretende exclusiva, natural, inquestionável. Para aqueles que sustentam o pensamento único, esse não é apenas um modo de ver a realidade, mas o único modo sensato de vê-la. Seu modelo seria amparado por um saber privilegiado e superior, por isso desqualifica todos os outros saberes. Embora esse pensamento com pretensão universal seja mais visível nos meios de comunicação de massa, e suas consequências se expressem, principalmente, no campo econômico e social, não se restringe a esses campos. O discurso do pensamento único, com sua pretensa superioridade, leva a aceitar determinados valores sem questioná-los, sem tencioná-los, diante de valores e posições alternativas. O pensamento único, portanto, condena todo pensamento crítico e divergente.

Delineada a noção de pensamento único, fica evidente que a prática de criação coletiva nos grupos *Yuyachkani* e *Ói Nóis Aqui Traveiz*, bem como seus pressupostos, contrapõem-se diretamente a ele. Ao invés de postular saberes privilegiados, os grupos apostam na diversidade de perspectivas. Ao invés de tratar determinados valores como naturais, questiona-se os mecanismos que perpetuam e

naturalizam esses valores. Ao invés de significados pré-fixados, a criação constante de novos sentidos. Pensar e agir num coletivo criativo e crítico pressupõe resistir ao pensamento único. Pressupõe justamente a divergência, a multiplicidade, a pluralidade, a heterogeneidade. Nesses grupos, portanto, a diferença não só é bem-vinda, ela é condição para o próprio fazer coletivo.

Referências:

AGUILAR, Gina Monge. *Trans-formação do ator no teatro de grupo em Latino-américa:* Abya Yala, Yuyachkani e Ói Nóis Aqui Traveiz. 2013. Doutorado em Artes Cênicas (Tese). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo como modo de criação. *Olhares:* Revista da Escola Superior de Artes Célia Helena. Rio de Janeiro, n. 1, p. 48-51, 2009.

BARBA, Eugenio. *Além das ilhas flutuantes.* São Paulo: Ed. Hucitec, 1991.

DIÉGUEZ, Ileana. Práticas de visibilidade: ethos, teatralidade y memoria. In ZAPATA, Miguel Rubio. *El cuerpo ausente:* performance política. Lima: Grupo Cultural Yuyachkani, p. 19-32, 2008.

GODOY, José Alejandro. Miguel Rubio Zapata: “No se puede dejar de pensar el arte separado de la vida”. *Memoria:* revista sobre cultura, democracia y derechos humanos**.** Lima, n. 20, p. 16-21, 2016.

GRUPO CULTURAL YAYACHKANI. *Teatro y comunidad.* Lima, 2015. Disponível em: http://www.yuyachkani.org Acesso em: 06/12/2015.

FERNANDES, Sílvia*. Grupos teatrais:* anos 70. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

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

RAMONET, Ignacio. (1995). *La pensée unique.* Tradução de Jaerson Lucas Bezerra, maio/2011 Disponível em http://estrolabio.blogs.sapo.pt/1443984.html Acesso em 25/05/2017.

RAMOS, Luiz Fernando. Trajetórias alternativas do teatro nos anos 70: coincidências, sincronias e parentescos. In: *Anos 70:* trajetórias. São Paulo:

Iluminuras, p. 111-118, 2005.

RIZK, Beatriz J. *Creación colectiva:* el legado de Enrique Buenaventura. Buenos Aires: Atuel, 2008.

SILVA, Armando Sergio da. *J. Guinsburg:* diálogos sobre teatro. São Paulo: Edusp, 2002.

TROTTA, Rosyane**.** O Coletivo para além do Living Theatre. *Cavalo Louco Revista de Teatro.* Porto Alegre, n. 4, p. 16-21, 2008.

VECCHIO, Rafael. *A utopia em ação.* Porto Alegre: Ói Nóis na Memória, 2007.

ZAPATA, Miguel Rubio. Grupo, memoria y frontera. *Revista Teatro/CELCIT.* Buenos Aires, n. 34, p. 20-34, 2008.

ZAPATA, Miguel Rubio. *Notas sobre teatro.* Lima: Grupo Cultural Yuyachkani, 2001.

ZAPATA, Miguel Rubio. O teatro e nossa América. *Urdimento:* revista de estudos em artes cênicas. Florianópolis, n. 22, p. 259-266, 2014.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

O ENSINO DE TEATRO, SEUS ESPAÇOS POSSÍVEIS E IMAGINÁRIOS

Rita Réus
Ernani Mügge
Daniel Conte

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F734

RÉUS, Rita; MÜGGE, Ernani; CONTE, Daniel. O ensino de teatro, seus espaços possíveis e imaginários. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

O ENSINO DE TEATRO, SEUS ESPAÇOS POSSÍVEIS E IMAGINÁRIOS

Rita Réus[1]
Ernani Mügge[2]
Daniel Conte[3]

Resumo: O presente artigo conjetura sobre o ensino de teatro no contexto escolar, promovendo a análise de práticas e explorando suas conexões com o imaginário, em uma perspectiva bachelardiana. Neste intuito, propõe uma reflexão quanto às estratégias desenvolvidas durante os processos de aprendizagem, correlacionando-os com conceitos estruturantes na relação com o outro e o espaço cênico. A proposta apresentada sublinha a importância de atividades de leitura e de arranjamento cênico no ambiente escolar. A construção de uma performance a partir de Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto – um texto literário – ilustra um exercício estético da linguagem, consubstancializado em uma instrumentalização para o discente, a fim de favorecer seu reconhecimento do espaço social e, por consequência, do trânsito em sua territorialidade.

Palavras-chave: Ensino de Teatro; Imaginário; Espaço Cênico.

THEATER TEACHING, ITS POSSIBLE SPACES AND IMAGINARIES

Abstract: This article speculates on teaching theater in the school context, promoting the analysis of practices and exploring its connections with the imaginary, in a Bachelardian perspective. In this sense, it proposes a reflection on the strategies developed during the learning processes, correlating them with structuring concepts related to the other and the scenic space. The proposal presented stresses the importance of reading and scenic arrangement in the school environment. Building a performance from Morte e Vida Severina, by João Cabral de Melo Neto – a literary text –, it was possible to show an aesthetic exercise of language, embodied in an instrumentalization for the student, in order to favor its recognition of social space and, consequently, of the transit in its territoriality.

Keywords: Theater Teaching; Imaginary; Scenic Space.

Considerações iniciais do objeto

Este artigo propõe uma reflexão sobre o ensino do teatro e sobre o espaço que ele ocupa no processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, serão

[1] Mestranda em Processos e Manifestações Culturais, Universidade Feevale; Especialista em Pedagogia da Arte, UFRGS/2009; Graduada em Teatro: Licenciatura, UERGS/2005; Professora de Teatro na Escola SESI de Ensino Médio Montenegro.
[2] Doutor em Letras (UFRGS), com pós-doutorado em Cultura e Literatura (PNPD/CAPES). Pesquisador e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Processos e Manifestações Culturais e do Mestrado Profissional em Letras (Universidade Feevale).
[3]Doutor em Literatura brasileira, portuguesa e luso-africana pela UFRGS. Professor e pesquisador do PPG de Processos e Manifestações Culturais e dos Mestrados Profissionais em Letras e Indústria Criativa da Universidade Feevale. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq.

RÉUS, Rita; MÜGGE, Ernani; CONTE, Daniel. O ensino de teatro, seus espaços possíveis e imaginários. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

abordadas práticas teatrais desenvolvidas no espaço escolar e apresentadas possibilidades de criação de lugares possíveis e imaginários. A proposta parte da ideia de que a experienciação do fazer teatral pode ter como espaço físico um lugar constituído por paredes, teto e chão, formatado na grade curricular, um lugar que conforma o sujeito temporalmente. Já o espaço imaginário, caracteriza-se como um *locus* de infinitas possibilidades, criado no próprio espaço cênico. Este consiste numa proposta de construção de um *onde,* no qual os participantes exercitam sua imaginação por meio de jogos teatrais, dramáticos, técnicas de improvisação e de criação de cenas.

Para o desenvolvimento desta reflexão, servem de base estudos de Gaston Bachelard que trazem à tona o funcionamento do fenômeno humano como produtor do efeito de sentido que o sujeito empreende ao largo de sua vivência. Interessa, também, na análise, estudiosos como Jean Pierre Ryngaert e Viola Spolin, fundamentais para pensar a casa e o corpo de imagens suscitado por ela. Além disso, os referidos autores comportam reflexões sobre práticas possíveis de serem empregadas nas atividades cênicas e para evidenciar o modo como as conexões gestadas durante a experiência podem dar suporte ao processo de ensino e de aprendizagem, de modo que o aluno se sinta parte dele e possa alcançar o redimensionamento de microespacialidades, idiossincrasias performáticas que fazem do sujeito-ator o sujeito-sentido. Ademais, tem-se como horizonte o protagonismo do discente na ocupação desse lugar possível, uma vez que, segundo Bachelard, “todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa” (1993, p. 25).

Nessa ordem, é perfeitamente possível afirmar que o imaginário desperta, na criação cênica e no exercício teatral, estratégias de imaginação que trabalham em uma perspectiva fundante desse sujeito, no espaço de criação. Consoante Bachelard,

RÉUS, Rita; MÜGGE, Ernani; CONTE, Daniel. O ensino de teatro, seus espaços possíveis e imaginários. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

> [...] veremos a imaginação construir "paredes" com sombras impalpáveis, reconfortar-se com ilusões de proteção, ou inversamente tremer atrás de grossos muros, duvidar das mais sólidas muralhas. Em suma na mais interminável das dialéticas, o ser abrigado sensibiliza os limites do seu abrigo. Vive a casa em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos. (BACHELARD, 1993, p. 25).

Considerando que o desenvolvimento dos alunos está relacionado a uma aprendizagem que vai além de uma prática docente voltada à memorização de conceitos abstratos e, na maioria das vezes, descontextualizados, torna-se substancial que sejam empregadas diversas formas e abordagens que permitam, aos discentes, relacionarem-se com o objeto de estudo, o qual constitui-se de performances subjetivacionais. Faz-se necessário que a compreensão do material seja potencializada por meio de atividades que suscitem a construção de imagens bem como seu processo de elaboração, sejam elas de que categoria forem, como, por exemplo, releituras, exposições, filmes, diálogos, objetos ou construção de cenas.

O trabalho de execução da prática pedagógica que contempla o ensino de teatro, tem como um de seus objetivos o desenvolvimento da criatividade artística, com vistas ao desenvolvimento humano e à geração de processos mais amplos de percepção do *locus* de trânsito e de seu espaço enunciativo. Portanto, os jogos teatrais são um meio para expandir as potencialidades criativas dos alunos. Viola Spolin observa que, ao jogar,

> Todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico dentro de um todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo. (SPOLIN, 1987, p. 6).

O jogo, nestes termos, consolida-se como um elo entre o espaço possível e o espaço imaginado, proporcionando, ao aluno – jogador – um universo de faz-de-conta, uma textura imaginária permeada pelas instâncias do real e do onírico. Esse movimento imagético, constituinte da trama, cria mundos possíveis, nos quais a ação é a metáfora para devaneios. Bachelard é categórico ao afirmar que, ao devaneio, pertencem

> [...] valores que marcam o homem em sua profundidade. O devaneio tem mesmo um privilégio de autovalorização. Ele usufrui diretamente de seu ser. Então, os lugares onde se *viveu o devaneio* reconstituem-se por si mesmos num novo devaneio. É exatamente porque as lembranças das antigas moradas são revividas como devaneios que as moradas do passado são imperecíveis dentro de nós.(BACHELARD, 1993, p. 26).

A morada, portanto, é claramente a representação do corpo-ser. Este, ao instituir-se como parte de uma prática cênica, disponibiliza seu corpo e todas as memórias da bacia semântica do imaginário – imagens, memórias e projeções – para desenvolver possibilidades outras de *estar* no mundo.

A arte, de modo geral, contribui no processo de tomada de consciência, tornando as formas de ver o mundo mais abertas e os indivíduos mais sensíveis à realidade cotidiana, uma vez que estabiliza suas narrativas desde uma subjetivação verticalizada do imaginário. Ao encenar a rede simbólica da realidade, o sujeito-sentido caminha em direção à compreensão da malha significativa de sua condição política. Ainda, favorece a criação de um potente imaginário *local*, apoiado nas raízes e na criatividade coletiva do presente. Além disso, a arte (re)orienta as poéticas locais que dão sentido à vida em comunidade, por meio da criação de novas possibilidades de existência, de formas de relação com o outro e com o meio, como exercício do lúdico, da imaginação e dos (re)cantos semânticos. As artes da cena são ferramentas importantes de descoberta e formação da identidade cultural de um indivíduo, mas, também, a de um grupo. Por meio delas, o sujeito acessa a possibilidade de expressar o que pensa e como percebe a realidade em que vive. Todo ser carrega em si a potencialidade criativa, basta que encontre um espaço propício que o ajude a liberar sua criatividade cênica e capacidade dramática. Esse espaço ergue-se como um lugar possível e imaginado, onde o ator possa se sentir seguro para narrar-se como ser pleno de sentido, pois

> Na vida do homem, a casa afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. É o corpo e a alma. É o primeiro mundo do ser humano. Antes de ser "jogado no mundo" como professam as metafísicas apressadas, o homem é colocado no berço da casa. E sempre, nos nossos devaneios, ela é um grande berço. (BACHELARD, 1993, p. 26).

RÉUS, Rita; MÜGGE, Ernani; CONTE, Daniel. O ensino de teatro, seus espaços possíveis e imaginários. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

O conforto e a estabilidade, gerados em um espaço possível do fazer teatral, abre portas de lugares imaginários e imaginados, de maneira a favorecer a emergência de imagens mais profundas e repletas de significado para a linguagem, para a comunicação e a expressão, pretendidas no ato criativo. Por essa razão, faz-se mister que, ao pensar as atividades, o professor programe as condições necessárias para a construção de espaços que propiciem o desenvolvimento das percepções imaginárias, as quais levam o sujeito a entender-se como narrativa única, singular e subjetivada da arte.

Construindo espaços: uma prática viável

Nas aulas de teatro, a metodologia empregada está intimamente ligada às subjetividades que vão constituir universos outros pretendidos no processo criativo. Nessa ordem, é importante, em um primeiro momento, que os alunos conheçam as práticas teatrais e os elementos básicos do fazer dramático, para conformarem uma base organizada de condução dos participantes, a fim de que as atividades se conectem, servindo de lastro uma para a outra. Contudo, em um mesmo encontro, podem existir diferentes momentos: o momento 1, que é o instante de aquecimento, constitui-se de exercícios de respiração, corpo e voz, relação com espaço e o outro; o momento 2, o da expressão corporal, consta de pesquisa do repertório de movimentos com exercícios de expressão corporal e vocal, jogos teatrais e dramáticos, em dupla e em grupo, seleção/ criação de textos e/ou imagens; já o momento 3, é o espaço-tempo da composição de cenas; e, por último, o momento 4, que aponta para o compartilhamento, o que significa o encerramento do encontro, um espaço em que cada participante fala sobre sua percepção de como está sendo o processo e de como se percebe dentro dele.

Esses quatro momentos revelam o percurso de uma única aula, constituída de exercícios que pretendem proporcionar uma série de estruturas necessárias ao fazer teatral e que se abrem para a construção de um pré-texto[4]. A aula pode ser um

[4] "O pré-texto é a forma como a atividade ou o tema é introduzido ao grupo, a fim de envolvê-lo emocional e intelectualmente com o processo. O pré-texto vai ativar e dinamizar o contexto e as situações do Drama, sugerindo papéis e atitudes aos participantes, além de apresentar os

RÉUS, Rita; MÜGGE, Ernani; CONTE, Daniel. O ensino de teatro, seus espaços possíveis e imaginários. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

fim em si mesma ou ter sequência, somando-se a outros percursos que formarão etapas de desenvolvimento do processo de criação.

Pré-textualização dramática: lugares imaginados a partir de *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto

As histórias narradas no teatro, em sua maioria, são variações de histórias já contadas anteriormente. Apesar disso, quando uma história é contada, mesmo que ela seja amplamente conhecida, é importante que os envolvidos se apropriem dela e a tornem uma versão de seu constructo imaginário. Nesse viés, mais importante do que *o que* é contado é o *como* é contado. Ainda, quando se cria uma dramaturgia ou se faz uso de textos já prontos, elabora-se, também, uma série de imagens que se inter-relacionam e, por consequência, criam novos significados. Estes significados devem extrapolar a leitura pessoal, devendo abrir-se para possíveis leituras do espectador, criar elos com seu imaginário e com tessituras do universo onírico, "e não esqueçamos que são esses valores de sonho que se comunicam poeticamente de alma para alma." (BACHELARD, 1983, p. 36). Isso significa que os efeitos de sentidoS produzidos na relação emissão-recepção, passarão por uma complexidade, o que sígnica que conformará não só o lugar do processo enunciativo, como, também, a própria condição receptiva, de modo a permitir a elaboração de uma nova e única performance sobre o outrora contado.

Para exemplificar o procedimento, é apresentada, em seguida, uma prática desenvolvida em uma escola a partir da obra *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto.

Inicialmente foi proposta a leitura da obra aos alunos, informando que ela seria objeto para a realização de uma atividade cênica que contemplasse três componentes curriculares: teatro, literatura e música. Após a leitura, foram motivados a narrarem sua experiência com o texto, momento em que alguns relatos apontaram para dificuldades de compreensão de vocábulos ou, mesmo, da narrativa

antecedentes da ação e propor o engajamento do grupo nas tarefas e papéis necessários ao desenvolvimento da narrativa." (DESGRANGES, 2017, p. 127).

como um todo. Isso, todavia, não foi impedimento para a continuidade do trabalho. Enquanto mediadora da aprendizagem, coube à professora, o papel de fomentar espaços de interação dos alunos com a obra. Para isso, ambientou a sala de teatro por meio da utilização de recursos tecnológicos (projeções de imagens, microfones, músicas); além disso, um chapéu de palha e um grande tecido de malha preta (aproximadamente 3 m x 1,4 m) também foram providenciados. A atividade teve início com um jogo que proporcionou o estreitamento da conexão entre os alunos e a história. Dispostos em círculo, cada discente precisou retirar de uma pequena bolsa uma bolinha de papel, a qual colocou no centro do círculo, vocalizando um fazer próprio. A ideia propunha uma conexão com a imagem criada na história, quando Severino, em sua jornada, chega à casa de uma senhora e, durante a conversa, perguntado sobre o que fazia no lugar em que morava, dá respostas que não preenchem o perfil desejado para trabalhar com ela. Em resposta a essa enunciação de Severino, ela diz que necessita de alguém que saiba fazer ladainha, encomendar defunto ou, mesmo, rezar, pois vivia de ajudar a morte. Na versão em quadrinhos à qual os alunos tiveram acesso, aparece, nessa passagem, a imagem de uma mulher que semeia pequenas caveiras. Estas, no exercício, foram substituídas por bolas de papel, como é possível verificar nas imagens (Figura 1 e 2).

Figura 1 – Caveiras em papel I, 2018.



Fonte: acervo dos autores.

RÉUS, Rita; MÜGGE, Ernani; CONTE, Daniel. O ensino de teatro, seus espaços possíveis e imaginários. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Figura 2 – Caveiras em papel II, 2018.



Fonte: acervo dos autores.

A atividade seguiu com rezas e rimas, entoadas pelos alunos. No movimento seguinte, improvisaram-se algumas outras cenas da materialidade ficcional, para as quais foram disponibilizados recursos sonoros e instrumentos musicais.

No espaço do contemporâneo, a concepção de dramaturgia, de texto e de cena foi expandida. Dessa forma, é possível pensar nas diferentes construções cênicas e em seus formatos como uma faceta das diversas narrativas hodiernas. É importante salientar que, quando a parede da sala de aula é, ao mesmo tempo, o solo do sertão, a leitura feita pelos alunos não mais se realiza apenas a partir do código escrito, mas também da imagem que se constrói dentro do fenômeno da linguagem dramática. Ao imbuir-se do ato enunciativo do drama, deslocando-se da condição de narratário para a de enunciador, remodelando o texto com suas palavras, exige-se mais do que a mera projeção de voz, exige-se, de modo simultâneo, que o ator assimile e relacione as informações contidas no texto, para poder jogar com os elementos de cena e com o outro, o colega. Não se pode, entretanto, na condição de professor, almejar que as improvisações e as criações sejam perfeitas ou estejam de acordo com o que se considera o ideal, uma vez que o redizer ficcional coloca a significação em uma espiral de sentido que condensa em si a condição singular de permanente construção.

A relação do aluno com o texto deve possibilitar diferentes modos de interpretar uma mesma ação ou situação, desde que se perceba a essência do que ela traz. O processo de releitura é um processo de abertura para o desvelar das

imagens construídas também pelos alunos, isso em função das diversas possibilidades de interpretação do texto, que não só acionam a imaginação dos leitores, mas recuperam a funcionalidade de sua bacia imaginária. Bachelard afirma que a fenomenologia "prefere colocar o ser em movimento a aquietá-lo. Ela convida o ser a viver fora dos abrigos do inconsciente, a entrar nas aventuras da vida, a sair de si. E, naturalmente, sua ação é salutar." (1993, p. 30).

A releitura cria, nesses termos, movimento; o texto propõe que os leitores saiam de si e arquitetem, em um espaço diverso, uma nova projeção, constituída, agora, de um eu-outro. Além disso, a releitura de uma obra jamais é incoerente, já que decorre da compreensão que o sujeito constrói ao largo de sua leitura.

Na atividade apresentada aos alunos, o exercício de recriar, proposto pela professora, tornou ação aquilo que estava no papel. Funcionou, também, como um convite para que o aluno visitasse as imagens elaboradas por ele, em seu processo imaginativo, durante a leitura. Nessa ordem, é possível crer que toda leitura revela, em alguma medida, as impressões e os registros do inconsciente de cada leitor. Para além, a forma e a estrutura como ele desenha suas ações e composições cênicas trazem à tona aquilo que habita seus espaços imaginários.

A experiência teatral possibilita, todavia, tanto um percurso fragmentado, conforme descrito no exercício supracitado, quanto um caminho com estruturas mais precisas, como será possível verificar na exposição que segue.

Caminhos da montagem cênica

Uma montagem cênica, quando propõe a composição de uma sequência que tenha como objetivo traçar rumos que conduzam a etapas que complexifiquem o processo de desenvolvimento de criação, ou seja, criar um movimento inicial (elaboração de um pré-texto), projetando-o como produto, há que considerar as vontades de criação, os resultados dos experimentos e os anseios do grupo. Assim, durante as primeiras etapas, com as quais se pretende articular o fazer experimental, os indivíduos são estimulados a mergulhar em si, a descobrirem-se como jogadores, atuadores, e, simultaneamente, a acender uma luz sobre aquilo

que, em seu cotidiano, não se costuma revelar. Essa luz, conforme observação do fenomenólogo francês, é "a lâmpada à janela e o olho da casa". Ele ainda aponta para a imagem da lâmpada, referindo-a ao "reino da imaginação, [que] jamais se acende do lado de fora" (BACHELARD, 1983, p. 51). E, se é dentro do espaço íntimo que essa luz acende, faz-se necessário o uso da reflexão crítica sobre o processo criativo, sobre sua relação com as ideias individuais e coletivas, para, só então, costurar a montagem cênica. O movimento busca um equilíbrio entre as imagens produzidas pelos indivíduos, entre o coletivo e o que se pretende compor com elas, no intento de priorizar a escuta do grupo, uma vez que, "em nossas casas grudadas umas às outras, temos menos medo. A tempestade em Paris não tem contra o sonhador a mesma capacidade ofensiva que contra a casa de um solitário" (BACHELARD, 1983, p. 45).

A proposição de elaborar uma montagem cênica suscita a possibilidade de conceber um lugar imaginário, um lugar que não é palpável, mas que pode passar a existir a partir de um movimento imagético estabilizado nos devaneios subjetivos dos atores. Essa existência se funda na relação, nas trocas entre os indivíduos, na composição com os elementos de cena e, em especial, no jogo. O jogar, nesse sentido, está vinculado às atividades lúdicas, aos jogos teatrais e dramáticos, às técnicas de percepção corporal e espacial, bem como às práticas teatrais que constituem os fundamentos básicos das artes cênicas. Nessa perspectiva, propõem-se exercícios que estimulem a concentração, a presença e a percepção do espaço de si e do outro, uma vez que

> A verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele. Essa qualidade não se aplica somente ao teatro, mas é essencial ao jogo, uma vez que assegura a veracidade da retomada e do encadeamento. A escuta do parceiro comanda, em larga medida, a escuta da plateia. Estar alerta é uma forma de sustentação do outro, qualquer que seja a estética da representação. (RYNGAERT, 2009, p. 56).

Essa etapa culmina na criação de um roteiro, que será utilizado como base, além de ser uma referência, para que os alunos construam esse lugar imaginário, compreendendo um processo de subjetivação que traz, não só a rede onstituinte de

cada participante, mas também um entendimento do fazer coletivo e da possibilidade do devaneio dramático. Para Jean-Pierre Ryngaert,

> Na tradição de improvisação com roteiro, os jogadores inventam, em linhas gerais, uma narrativa prévia tentam jogar. O roteiro dá segurança para aqueles que se sentem paralisados pela improvisação sem nenhum ponto de referência e faz parte das propostas mínimas de ponto de partida da improvisação. (RYNGAERT, 2009, p.115).

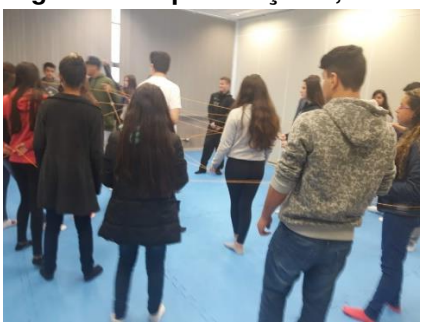
Na proposta em questão, todavia, lançou-se mão de algumas improvisações, com o objetivo de, por meio da criação do roteiro, gestar uma estrutura, não necessariamente fixa, mas que pudesse nortear o processo.

Figura 3 – Improvisação I, 2018.



Fonte: acervo dos autores.

Figura 4 – Improvisação II, 2018.



Fonte: acervo dos autores.

A metodologia da dramatização da poética ficcional teve seguimento com a elaboração de um roteiro junto aos alunos. Os roteiros originaram as montagens cênicas: por meio dos exercícios e do compartilhamento de ideias, foram escolhidas as cenas que se acreditava serem fundantes da narrativa. Cada espaço imaginário

se constituiu no fazer; não havia, portanto, uma estrutura a ser copiada. O trabalho criativo produziu imagens que se entrelaçaram para construir senhas montagens.

Figura 5 – Montagem Cênica I, 2018.



Fonte: acervo dos autores.

Figura 6 – Montagem Cênica II, 2018.



Fonte: acervo dos autores.

As composições se relacionaram com os espaços possíveis, os quais, entretanto, ofereceram limitação aos alunos, tanto no que diz respeito ao tema, quanto no que concerne à linguagem teatral. Assim, buscaram transcender as fronteiras por meio de espaços imaginários. A criação destas montagens, todavia, foi apenas um recorte da *praxis* desenvolvida nas aulas de teatro; é, também, uma obra resultante de um processo que vale por si mesmo, de um estudo, que passa pelos corpos e mentes dos participantes, e que corrompe narrativas habitualmente estruturadas, e cria novos espaços de interação e possibilidades outras de ver uma história. Ao fazê-lo, cria outro nível de complexidade e intimidade, fundado no desejo pela criação, pois “não há intimidade verdadeira que repila. Todos os espaços de intimidade designam-se por uma atração” (BACHELARD, 1983, p. 31).

RÉUS, Rita; MÜGGE, Ernani; CONTE, Daniel. O ensino de teatro, seus espaços possíveis e imaginários. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Algumas cenas foram construídas e, depois de uma breve discussão, reestruturadas e cerzidas umas às outras, compondo a montagem. Nessa etapa, almejou-se valorizar o fazer coletivo e, ao mesmo tempo, respeitar o valor da individualidade na construção da linguagem dramática. Importante ressaltar que o espaço possível do drama conforma condições operacionais que edificam imagens, proporcionando aos diferentes perfis de alunos, oportunidade de ampliar sua vivência teatral. Em um panorama mais amplo, é possível pensar que esse *locus imaginarius* é um lugar de aproximação entre a linguagem teatral, diferentes textos, manifestações artísticas e o indivíduo.

As montagens cênicas concebidas e dramatizadas junto aos alunos compuseram, entre outras atividades, a Mostra Cultural da escola, a qual foi idealizada com a intenção de socializar, com a comunidade, os processos de ensino e de aprendizagem construídos no âmbito escolar. Para o processo de criação vivenciado pelos alunos durante o ano letivo, fez-se importante sair do espaço protegido da sala de aula e levar a público os mundos possíveis que ali passaram a existir. Nessa ordem, constatou-se a potencialidade transformadora que o teatro pode desencadear na vida e na forma de ver e de pensar das pessoas. Ademais, percebeu-se a emergente necessidade de estimular a criação cênica e incentivar a formação de novos olhares, novas subjetivações, que vão desnaturalizar narrativas culturais e criar possibilidades para que o ator social encontre na arte perspectivas de experienciação, de *estar* no mundo e que seja também a *casa,* na perspectiva bachelardiana.

À guisa de conclusão

Este texto trouxe à luz, a partir da materialidade dramática, a concepção de espaços possíveis na ordem da bacia semântica do imaginário, estabelecendo uma relação dialógica entre o pensamento de Bachelard e práticas de ensino do teatro. Para tanto, teve como foco um recorte específico de experiências, ocorridas no ano de 2018, em um espaço formal de educação, as quais tiveram como propósito principal redimensionar os espaços das salas de aula, para que os alunos tivessem

condições de descentralizarem-se da ordem comum, para conceber espaços possíveis. Na ordem do senso comum, o teatro pode até ser visto como um universo palpável, contudo acredita-se que a experiência dramática poderá desencadear a criação de espaços imaginários, se conseguir em sua condução, tornar o espaço possível, algo próximo da ideia de casa. Ademais, aqueles que estiverem no processo do fazer teatral, conseguirão lidar melhor com seus medos, anseios, vaidades, com imagens e vozes silenciadas. Ao conseguir transportarem-se à cena e dar corpo ao interior dos cômodos, eles sentirão

> claramente que esse calafrio já não é um medo humano, é um medo cósmico, um medo antropocósmico que faz eco à grande lenda do homem entregue a situações primitivas. Do porão talhado na rocha ao subterrâneo, do subterrâneo a água parada, passamos do mundo construído para o mundo sonhado; passamos do romance para a poesia. Mas o real e o sonho são agora uma unidade. (BACHELARD, 1993, p. 41).

A junção do real e do sonho é, também, a funcionalidade palpável que compõe a fantasia e a beleza da arte teatral, onde os espaços imaginários são mundos possíveis, onde a performatização do efeito de sentido causado pela literatura favorece a rearticulação da rede simbólica do imaginário e conduz o sujeito-sentido à compreensão do mundo a partir do exercício da linguagem dramática. Ressalta-se, da mesma forma, a importância de movimentos que redizem a poética ficcional oferecendo a ela uma nova roupagem, que permite seu redimensionamento de significação na ordem social. Por fim, a proposta apresentada, neste estudo, evidencia a relevância de práticas de leitura e de construção cênica no ambiente escolar, que favorecem não só o exercício estético da linguagem, mas também instrumentalizam o discente a reconhecer-se no espaço social e, por consequência, a transitar em sua territorialidade identitária.

RÉUS, Rita; MÜGGE, Ernani; CONTE, Daniel. O ensino de teatro, seus espaços possíveis e imaginários. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Referências:

BACHELARD, Gaston. A casa. Do porão ao sótão. O sentido da cabana. In: *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro:* Provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2017.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro.* São Paulo: Perspectiva, 1987.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

NARRATIVA BIOGRÁFICA: UM ENTENDIMENTO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE DISCURSO NO FILME *OLGA*

Carine Luisa klein

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F828

KLEIN, Carine Luisa. Narrativa biográfica: um entendimento sobre a construção de discurso no filme *Olga*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

NARRATIVA BIOGRÁFICA: UM ENTENDIMENTO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE DISCURSO NO FILME *OLGA*

Carine Luisa klein [1]

Resumo: O presente artigo visa entender como se dá a construção narrativa biográfica, a partir das estruturas discursivas construídas na manifestação audiovisual. Tal concepção se orienta pela história biográfica de Olga Benário Prestes, uma jovem alemã que se torna comunista e sua militância é praticada, também, no Brasil. Neste estudo são apontados os modos narrativos da biografia fílmica, bem como a relevância na reconstrução de realidades contextuais tendo como ponto de partida o indivíduo biografado.

Palavras-chave: Biografia; Cinebiografia; Narrativa; Olga.

BIOGRAPHICAL NARRATIVE: An UNDERSTANDING ABOUT THE CONSTRUCTION OF SPEECH IN THE FILM OLGA

Abstract: The present article wants to understand how a biographical narrative is constructed, from the discursive structures in the audiovisual manifestation. This conception is guided by the biographical history of Olga Benário Prestes, a German girl who becomes a communist and her militancy is also practiced in Brazil. In this study are pointed out the narrative modes of the film biography and the relevance in the reconstruction contextual realities starting from a person.

Keywords: Biography; Film biography; Narrative; Olga.

INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é entender como se dá a construção narrativa de uma história de vida, partindo de uma compreensão histórica de biografia, indivíduo biografável e cinebiografia, tendo como fonte balizadora do estudo, o filme *Olga* (2014), dirigido por Jayme Monjardim, e adaptado do livro homônimo escrito por Fernando Morais (1994).

Com esta pesquisa, também, busca-se identificar e relacionar a História, a Comunicação e a Literatura dentro da narrativa ficcional, considerando – de antemão – a presença de elementos reais na construção narrativa da vida de Olga Benário Prestes.

[1] Bacharel em Jornalismo; especialista em Gestão Cultural e mestrando em Processos em Manifestações Culturais. Atua no jornalimo de TV como apresentadora e repórter.

KLEIN, Carine Luisa. Narrativa biográfica: um entendimento sobre a construção de discurso no filme *Olga*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

BIOGRAFIA: CONTANDO A HISTÓRIA DE UM INDIVÍDUO

A narrativa faz parte da história da humanidade, como aponta Barthes (1976), considerando que não há povo sem narrativa, que "(...) pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias" (BARTHES, 1976, p. 19).

Conforme Pereira (2000), o gênero biográfico surgiu propiciado pela expansão e afirmação dos direitos individuais, que era um ideário da Revolução Francesa. A biografia é a história de um indivíduo redigida por outro, ao mesmo tempo em que tem "(...) a preocupação de revelar não apenas a vida do sujeito, mas também a relação de suas ações com fatos históricos" (SCHEMES, SARAIVA, ARAÚJO, 2011, p. 131).

Entretanto, não há apenas um único tipo de biografia. Pereira (2000) explica que as possibilidades variam, desde situações em que as narrativas servem para ilustrar formas típicas de comportamento, até casos de uma trajetória de vida, sem fazer uso do contexto histórico.

Uma característica sobre biografia, relatada por Bourdieu (1998), é a apresentação oficial, como por exemplo, de dados pessoais. No caso do objeto de análise deste artigo, esses elementos são importantes – sobretudo – o nome próprio, ao passo de ser destaque como título da obra cinematográfica: Olga.

> Por essa forma inteiramente singular de *nominação* que é o nome próprio, institui-se uma identidade social constante e durável, que garante a identidade do indivíduo biológico em todos os campos possíveis onde ele intervém como *agente*, isto é, em todas as suas histórias de vida possíveis. (BOURDIEU, 1998, p. 186, grifo do autor)

Portanto, para Bourdieu (1998, p. 187), o nome próprio é um identificador através dos tempos e dos espaços sociais; "(...) o fundamento da unidade de suas sucessivas manifestações, e da possibilidade socialmente reconhecida de totalizar essas manifestações em registros oficiais (...)".

KLEIN, Carine Luisa. Narrativa biográfica: um entendimento sobre a construção de discurso no filme *Olga*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Ainda sobre esses dados oficiais, Borges (2005) aponta que biografias são construídas, balizadas por fontes documentais e entrevistas sobre o passado do sujeito biografado. Para Borges (2005), a narrativa sobre a vida de alguém é uma fonte de pesquisa sobre a época.

A biografia acompanha a revalorização da História Oral, como explica Pereira (2000). Por conta disso, faz uso de fontes, métodos, técnicas de pesquisa, assim como também os arquivos pessoais, que são preciosa fonte histórica. A autora acrescenta que "quando se trata de reconstituir a trajetória de alguém já falecido, temos de nos contentar com a documentação escrita e os depoentes que se encontram disponíveis, sem falar que nem sempre temos a sorte de nos depararmos com ricos arquivos pessoais" (PEREIRA, 2000, p. 118).

Situação pela qual o jornalista Fernando Morais passou, e relata no início de sua obra literária, sobre a vida de Olga Benário Prestes:

> Logo que iniciei a investigação para escrever este livro, em 1982, percebi que as dificuldades para recompor o retrato de Olga seriam muito maiores do que supunha. No Brasil não havia praticamente nada sobre ela (...) Os poucos sobreviventes que testemunharam sua saga – na Alemanha e no Brasil – eram, no mínimo, octogenários, nem todos com memória ou condições de saúde para desenterrar detalhes de episódios acontecidos meio século antes. (MORAIS, 1994, p. 09).

Schmidt (2000) defende a ideia de que a busca pela informação sobre a vida de um sujeito a ser biografado deve ocorrer em vários cenários, ou seja,

> [...] os biógrafos não devem se fixar na busca de um coerência linear e fechada para a vida de seus personagens, mas que precisam sim apreender facetas variadas de suas existências, transitando do social ao individual, do inconsciente ao consciente, do público ao privado, do familiar ao político, do pessoal ao profissional, e assim por diante, sem tentar reduzir todas os aspectos da biografia em um denominador comum. (SCHMIDT, 2000, p. 12)

Essa variedade pode ser percebida no filme *Olga*, pois a vida da personagem é apresentada sob o fio condutor da militância política, ao mesmo tempo, em que apresenta conflitos familiares e vida pessoal construída ao lado de Prestes.

KLEIN, Carine Luisa. Narrativa biográfica: um entendimento sobre a construção de discurso no filme *Olga*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

O INDIVÍDUO BIOGRAFÁVEL

Quem pode ser personagem de uma biografia? Schmidt (2012) relembra um pouco da história e de como os sujeitos se tornaram seres biografáveis. Em suma, a ideia da biografia era, a partir de um indivíduo, oferecer "(...) exemplos e contraexemplos de ação e de conduta que devem ser imitados ou refutados pelos homens do presente" (SCHMIDT,2012, p. 188). Assim, na Antiguidade, as biografias tinham, sobretudo, um objetivo moral, como contextualiza o autor.

Schmidt (2000) explica que os biógrafos tradicionais se voltavam àqueles a quem se atribuía o fazer história e, na atualidade, o interesse está em pessoas comuns.

Por muito tempo, a História só era considerada séria e confiável se relatasse as trajetórias de vida de personagens ilustres, aqueles que eram responsáveis por acontecimentos consagrados, como apontam Schemes, Saraiva e Araújo (2011). As autoras ainda revelam que

> [...] muitos historiadores sentiam-se insatisfeitos com as limitações impostas pelas correntes historiográficas tradicionais, e romperam barreiras por elas impostas, dando forma a novas maneiras de expressar este passado e seus sujeitos, entre elas, a biografia. (SCHEMES, SARAIVA, ARAÚJO, 2011, p. 129).

Mesmo se tratando de um indivíduo real, na biografia ele se torna personagem, pois sua vida passa ser contada por meio de cenas retratadas e que a cada momento revelam um pouco mais sobre a personalidade da personagem. Bourneuf e Ouellet (1976) explicam que na história, o sujeito biografado é mostrado a partir das relações com as outras personagens, "descobrirá a cada uma, um aspecto do seu ser que só o contacto numa dada situação podia pôr em relevo" (BOURNEUF, OUELLET, 1976, p. 200). Essa rede de relações, também, se dá com os ambientes e os objetos pelos quais o indivíduo passa.

O protagonista de uma história é responsável pelos conflitos condutores da narrativa, conforme Bourneuf e Ouellet (1976). A exemplo de *Olga*, todos os conflitos

narrados perpassam pela vida da personagem-título, considerando e enaltecendo a sua importância na biografia.

> [...] a vida de Olga Benário Prestes, uma história que me fascina e atormenta desde a adolescência, quando ouvia meu pai referir-se a Filinto Müller como o homem que tinha dado a Hitler, "de presente", a mulher de Luís Carlos Prestes, uma judia comunista que estava grávida de sete meses. Perseguido por essa imagem, decidi que algum dia escreveria sobre Olga [...]. (MORAIS, 1994, p. 09).

Assim, Fernando Morais (1994) revela as suas motivações para escrever a biografia de Olga, que pode ser interpretado por um desejo pessoal de uma história ouvida que o marcou profundamente. Desta forma, o jornalista e escritor tornou Olga um ser biografável.

CINEBIOGRAFIA: REALIDADE E FICÇÃO

Antes de abordar mais sobre a cinebiografia, far-se-á uma breve introdução sobre filmes documentários e ficcionais. Nichols (2005) afirma que não é fácil definir o que é um documentário, pois tal conceito não cabe em uma explicação simplória. Logo,

> se o documentário fosse uma *reprodução* da realidade, esses problemas seriam bem menos graves. Teríamos simplesmente a réplica ou cópia de algo já existente. Mas ele não é uma reprodução da realidade, é uma *representação* do mundo em que vivemos. (NICHOLS, 2005, p. 47, grifos do autor).

Ou seja, o filme documental representa uma determina visão do mundo, como reforça o autor. O mesmo entendimento é apresentado por Ramos (2000, p. 05), ao afirmar que, no documentário, um dos conceitos centrais, diz respeito a um discurso fílmico "[...] carregado de enunciados que possuem a característica de serem asserções, ou afirmações sobre a realidade".

KLEIN, Carine Luisa. Narrativa biográfica: um entendimento sobre a construção de discurso no filme *Olga*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Já os filmes de ficção, não têm o compromisso com a narrativa da realidade objetiva. Contudo, ao assistir um filme, as emoções e sensações sentidas criam um "efeito de realidade", como explica Napolitano (2009, p. 11): "Essa característica, que é do cinema em si, se vê potencializada pela capacidade técnica cinematográfica atual, sobretudo a norte-americana, de criar uma encenação tão realista que nos transporta para o mundo projetado nas telas [...]".

Sendo assim, definir o gênero ficcional é, também, uma tarefa complexa, devido à sua amplitude. Segundo Lopes (2000, p. 23, grifos da autora)

> de um ponto de vista geral, a explicação do conceito de ficção encontrada em textos de estudiosos do assuntos, manuais, dicionários e enciclopédias se concentra, basicamente, nestas definições: *fingimento, farsa, modelagem, imaginação, representação e invenção*. "Além das referidas acepções, encontramos também a palavra "ficção" com o sentido de gênero literário, mais especificamente, designando os textos de prosa".

Considerando as explanações anteriores, acresce-se a afirmativa de Napolitano (2009), que todo filme é resultado de um conjunto de seleções, escolhas, recortes e perspectivas. Entretanto, o autor complementa que [...] "todo filme documental não é a representação direta da realidade, e que todo filme ficcional não está desligado da sociedade que o produziu" (NAPOLITANO, 2009, p. 12).

Portanto, o conteúdo apresentado nas narrativas documentais é composto por elementos não somente históricos. Há um acréscimo de imaginação, invenção e criação do roteirista; preenchendo lacunas que, por vezes a história não preencheu, ou compondo a história de um modo mais atrativo – e de narrativa conhecida – aos espectadores. Aqui, fazendo esse entendimento, com base no artigo de Schemes, Saraiva, e Araújo (2011).

Consoante a essa ideia, Levi (1998) relata que ao se construir a história de um sujeito, há informações sobre os fatos e não sobre as questões mais cotidianas, como dúvidas – por exemplo. Isso porque "as fontes de que dispomos não nos informam acerca dos processos de tomada de decisões, mas somente dos resultados destas, ou seja, acerca dos atos. Essa falta de neutralidade da

documentação leva muitas vezes a explicação monocausas e lineares" (LEVI, 1998, p.173-4).

Forster (1976) aborda que os historiadores tratam das ações e do caráter dos homens e fazem deduções dentro do que descobriram, ou seja, só podem afirmar o que lhe são mostrados. No entanto, os romancistas não têm essa preocupação e fazem deduções além dos vestígios apresentados. Forster (1976, p. 35) explica: "a vida oculta é, por definição, velada e, quando se mostra através de sinais exteriores, não é mais oculta, já entra no domínio da ação. E a função do romancista é revelar essa vida oculta na sua fonte".

Por muito tempo, os historiadores tentaram banir a ficção das biografias, como explana Schmidt (2000, p. 15, grifo do autor), que acrescenta que "(...) historiadores e jornalistas, por dever do ofício, têm um maior compromisso com o '*mundo real*', enquanto que cineastas e literatos podem contar com uma margem muito mais significativa de invenção".

Isso quer dizer que na história de *Olga* há muitos fatos verdadeiros/históricos, no entanto, há construção ficcional paralela, onde não se sabe o que foi inventado e o que é – de fato – informação real. Assim, criando a cruza entre realidade e ficção, que tanto caracteriza as biografias.

Um modelo de construção das histórias de vida, é a biografia cinematográfica. Para Negrini e Gutfreind (2019, p. 222), "as cinebiografias são observadas como vetores de produções históricas, pois são potências de ressignificação crítica da história".

Levi (1998) traz uma passagem de Raymond Queneau para afirmar que houve uma época em que era possível contar a história de alguém sem fazer relação com o contexto histórico. Anos depois, isso já não é mais uma verdade inquestionável e, atualmente, a biografia é utilizada "(...) para sublinhar a irredutibilidade dos indivíduos e de seus comportamentos a sistemas normativos gerais, levando em consideração a experiência vivida" (LEVI, 1998, 167). Esse é o

caso da cinebiografia *Olga,* cuja vida pessoal da personagem é apresentada juntamente com o contexto sócio-histórico-cultural da época.

O autor, ainda, complementa expondo que a biografia "(...) é vista como o terreno ideal para provar a validade de hipóteses científicas concernentes às práticas e ao funcionamento efetivo das leis e das regras sociais" (LEVI, 1998, 167).

Já Schmidt (2000, p. 07) acredita que as referências históricas nas cinebiografias, de um modo geral, "(...) servem mais como uma ambientação para as ações e sensações dos personagens, conferindo verossimilhança à narrativa".

As novas narrativas biográficas resgatam as diferentes facetas das personagens, como revela Schmidt (2000), e não apenas a vida pública e seus feitos notáveis, como ocorriam nas biografias tradicionais. Como consequência, "(...) emergem nestes textos, entre outros aspectos, os sentimentos, o inconsciente, a cultura, a dimensão privada e o cotidiano" (SCHMIDT, 2000, p. 11)

No caso de *Olga*, o contexto político-econômico se mistura à vida da personagem, uma vez que a trajetória de vida dela é narrada pelos acontecimentos e lutas da militância política. Assim como a vida pessoal da personagem-título, a relação com a família, com o marido e a separação da filha são exemplos das emoções e dos sentimentos retratados da personagem na história biografada.

A NARRATIVA DE OLGA

O filme conta a história de vida de Olga Benário, uma jovem alemã que se torna militante comunista. Olga, após retirar seu namorado, Otto Braun, da cadeia, precisa fugir para a União Soviética. No novo local, ela recebe treinamento de guerrilha. Olga se destaca no Partido Comunista e, por conta disso, é encarregada de acompanhar Luís Carlos Prestes, que é brasileiro, em seu retorno ao país. Enquanto planejam a Intentona Comunista[2] contra o Presidente Getúlio Vargas, os

[2] Nome dado à tentativa de golpe contra o governo Vargas, em 1935.

KLEIN, Carine Luisa. Narrativa biográfica: um entendimento sobre a construção de discurso no filme *Olga*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

dois acabam se envolvendo em uma relação pessoal, ultrapassando a parceria política.

Quando o movimento revolucionário, do qual fazem parte Olga e Prestes, é derrotado, ambos são presos. Em meio a notícias de que ela seria deportada, Olga anuncia sua gravidez, pedindo – assim – asilo político.

Neste período, o governo brasileiro de Vargas simpatizava com a ditadura de Adolf Hitler e, portanto, decide deportá-la. Na prisão alemã, Olga dá à luz à filha, batizada de Anita Leocádia, homenageando a mãe de Luís Carlos Prestes. Após o período de amamentação, a menina é separada da mãe e levada para ser criada pela avó paterna.

Olga permanece presa por muitos anos e é morta na câmara de gás. No entanto, antes disso, ela escreve uma carta de despedida à filha e ao marido. Estes recebem a mensagem anos depois da morte de Olga Benário – porém, ainda, sendo uma comovente despedida.

Esse é um resumo da biografia de *Olga,* apresentada no filme homônimo, de 2004, dirigido por Jayme Monjardim. A história original foi escrita pelo jornalista Fernando Morais, em 1994, e – então – dez anos depois foi narrada no cinema. Uma curiosidade sobre biografias escritas por jornalistas é apresentada por Schemes, Saraiva e Araújo (2011, p. 136), ao explicarem que o comunicador tem como tarefa apresentar a vida detalhada do indivíduo biografado para os leitores.

> Para atender a esse objetivo, o escritor deve apresentar aos leitores os fatos que marcaram a vida do objeto da biografia, bem como aquelas pessoas que compartilharam situações, vivências. Nessa apresentação, está em jogo menos a verdade do que a verossimilhança, mas, para que ela se efetive, é necessário que o escritor dê coerência aos fatos vivenciados pelo biografado. Muitas vezes, os acontecimentos relatados pelos próprios indivíduos parecem não ter conexão, por isso cabe ao jornalista inter-relacioná-los, pois, caso contrário, o leitor não compreenderá a exposição dos eventos. (SCHEMES, SARAIVA, ARAÚJO, 2011, p. 136).

Para Pierre Bourdieu (1998), na narrativa biográfica, a vida é retratada como uma história organizada, tendo um deslocamento unidirecional.

KLEIN, Carine Luisa. Narrativa biográfica: um entendimento sobre a construção de discurso no filme *Olga*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

No filme *Olga*, por exemplo, a narrativa é contada a partir de lembranças da personagem principal. O momento presente do filme é o quando Olga está presa e, já separada da filha. Entretanto, a partir das lembranças da personagem, a história é contada de modo cronológico, iniciando com uma passagem da adolescência dela. Essa lógica temporal, de acordo com Bourdieu (1998), é resultado de uma tradição literária. Isso porque, a vida acontece em uma sequência lógica, pois o real é descontínuo.

Para Barthes (1976) a análise estrutural de uma narrativa deve começar pela própria linguística. E é a linguagem da cinebiografia *Olga* que provoca uma intimidade entre espectador e personagem, a partir da exposição da vida privada da protagonista. Negrini e Gutfreind (2019) afirmam que deste modo, o filme de Jayme Monjardim relaciona diferentes temporalidades, mostrando as técnicas de coerção e a restrição de direitos fundamentais,

> há, portanto, em *Olga*, um diálogo com o contexto democrático que se apresenta pelas reminiscências do passado ditatorial. [...] Assim, a narrativa cria uma simultaneidade que dá a ver as experiências discricionárias do Estado brasileiro como afetividades que permeiam o social. (NEGRINI, GUTFREIND, 2019, p. 227, grifo dos autores)

Barthes (1976, p. 51) corrobora com o entendimento anterior, ao assegurar que “o nível narracional é, pois, ocupado pelos signos da narratividade, o conjunto dos operadores que reintegram funções e ações na comunicação narrativa, articulada sobre seu doador e seu destinatário”.

Por fim, Schemes, Saraiva e Araújo (2011) destacam que o processo discursivo contribui para enfatizar as diferenças entre os campos da Literatura, da História e do Jornalismo, nos quais podem ser lidos como biografias literárias, contexto histórico e veracidade e verossimilhança. Dessa forma, as autoras colocam que as biografias promovem uma reflexão sobre esses campos e, ainda, enriquecem com a análise de suas manifestações.

Portanto, a partir de *Olga*, o espectador pode ter um contato com a história política do Brasil e da Alemanha, quando conhece a vida narrada de Olga Benário Prestes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foram apresentados três motes que conduziram este estudo: a biografia, o indivíduo biografável e a cinebiografia; todos dialogando com a história de vida de Olga Benário Prestes, a partir da narrativa apresentada no filme *Olga*, de Jayme Monjardim (2004).

Ainda, buscou-se compreender de que forma a História está presente na construção fílmica, bem como identificar os elementos comunicacionais (já que é uma obra construída sobre contextos sócio-histórico-culturais) e literários (levando em conta que se trata de uma obra com elementos ficcionais).

A História é um elemento de destaque em *Olga*, pois a narrativa de vida da personagem-título é guiada pela sua militância política. Como explicado anteriormente, Olga Benário Prestes foi uma jovem alemã que se tornou militante comunista. Em sua luta, recebeu treinamento de guerrilha e se destacou dentro do Partido Comunista. Suas ações de bravura a colocaram em um papel de destaque junto à Intentona, cujo objetivo era derrubar o Governo Vargas, em 1935.

A história de vida da personagem é apresentada sob o fio condutor político, as decisões tomadas por Olga ao longo de sua existência foram influenciadas pelos desejos e valores políticos. Deste modo, o discurso narrativo de *Olga* tem importância para a História, pois a vida da personagem é narrada a partir desta perspectiva.

Sob esse aspecto, também, é possível identificar a presença da Comunicação. O intuito deste campo é informar o público sobre fatos verídicos para que eles possam tirar suas próprias conclusões. Considerando isso, percebe-se que quando uma narrativa apresenta elementos baseados em fatos históricos, ela está

KLEIN, Carine Luisa. Narrativa biográfica: um entendimento sobre a construção de discurso no filme *Olga*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

informando o público sobre acontecimentos reais, assim, trabalhando com a comunicação.

Os vestígios reais da história podem ser confrontados e comprovados, por isso é fundamental ter um cuidado minucioso sobre o relato de tais acontecimentos. Alguns exemplos sobre a veracidade apresentada em *Olga*, pode ser confirmada na presença de nomes, datas, acordos pessoais e marcos – a exemplo da Intentona.

No filme, também, é possível encontrar a presença da Literatura, tendo por base o fato simplório de se tratar de uma obra ficcional, neste caso, misturada à realidade.

Elementos da Literatura se apresentam no discurso narrativo com as características da construção fílmica, a composição de diálogos e a construção da personalidade dos sujeitos. O discurso construído com base na cronologia, como apresentada por Bourdieu (1998), é uma característica relacionada à Literatura; bem como a construção linguística, ressaltada por Barthes (1976).

O discurso que compõe a cinebiografia foi construído a partir de uma narrativa já existente, que era a escrita do livro *Olga*. Os elementos supracitados podem ser entendidos como ficcionais, pois para a sua elaboração requerem a imaginação do escritor, uma vez que não é possível identificar as reações e os sentimentos das pessoas, a partir de registros puramente dos fatos.

Portanto, para concluir, entende-se que os pontos aqui abordados possibilitam a ampliação do debate sobre biografias, indivíduos biografáveis e cinebiografias. Em paralelo, também, convidam a visualizar a interdisciplinaridade com diversas outras áreas do conhecimento e do entretenimento.

Para este estudo, focou-se na inter-relação da História, da Comunicação e da Literatura, para exemplificar essa pluralidade existente no discurso narrativo, e se observou isso a partir da história de Olga.

Da mesma forma que o debate sobre o assunto não se finda com o término deste artigo, as possibilidades de análise, também, não. *Olga* é, apenas, um exemplo de como as áreas estão interligadas e de como elas podem ser

apresentadas ao público – certamente, inúmeros outros casos podem servir de inspiração para pesquisas semelhantes, pois como afirma Schmidt (2000, p. 18), "(...) não é fácil a tarefa de 'contar uma vida', seja com luz ou papel, realidade ou imaginação...".

Referências:

BARTHES, Roland. *Introdução à análise estrutural da narrativa.* In: BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa*. 4. ed. Petrópolis : Vozes, 1976, p. 19-60.

BILL, Nichols. *Introdução ao documentário* – 3. ed. Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas, SP : Papinus, 2005.

BORGES, Vavy Pacheco*. Grandezas e misérias da biografia.* In: PINSKI, Carla B. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Ed. Contexto, 2005, p. 211.

BOURDIEU, Pierre. *A ilusão biográfica.* In: AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos e Abusos da História Oral* – 2 ed. Rio de Janeiro :Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 183-91.

BOURNEUF, Roland. OUELLET, Réal. *As personagens.* In: _____. *O universo do romance*. Coimbra : Almedina, 1976, p. 199–279.

FORSTER, Edward. *As pessoas.* In: _____. *Aspectos do romance*. Rio de Janeiro : Editora Globo, 2005.

LEVI, Giovanni. *Usos da biografia*. In: AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). *Usos e abusos da história oral* – 2. Ed. Rio de Janeiro : Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 167-182.

LOPES, Emília Mendes. *O discurso ficcional: uma tentativa de definição.* Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ARCO-7FFQMK/1/emilia_mlopes_diss.pdf>. Acesso em: 25 Mar. 2020.

MORAIS, Fernando. *Olga.* – 17.ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1994.

NAPOLITANO, Marcos. Cinema: a experiência cultural e escolar. In: *Caderno de cinema do professor:* dois / Secretaria da Educação, Fundação para o

Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi ... [e outros]. - São Paulo : FDE, 2009. p. 10-31.

NEGRINI, Márcio Zanetti. GUTFREIND, Cristiane Freitas. Cinebiografias ficcionais e a representação da Era Vargas na contemporaneidade. In: *AMINUS* – Revista Interamericana de Comunicação Midiática, Santa Maria, v. 18, n. 36, 2019, p. 220-35.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. In: *História Oral*: Revista da Associação Brasileira de História Oral, 3, São Paulo: ABHO, 2000, p.117-27.

RAMOS, Fernão Pessoa. *O que é documentário?* Disponível em: <http://ceangher.com.br/wp-content/uploads/2017/10/pessoa-fernao-ramos-o-que-documentario.pdf>. Acesso em: 25 Mar. 2020.

SCHEMES, Claudia. SARAIVA, Juracy I. A.; ARAÚJO, Denise C. Memória e liminaridades entre discursos biográficos da História, do Jornalismo e da Literatura. In: *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*. Florianópolis, v. 12, n. 100, p. 126 – 158, jan/jul 2011

SCHMIDT, Benito Bisso. Luz e papel, realidade e imaginação: as biografias na história, no jornalismo, na literatura e no cinema. In: SCHMIDT, Benito Bisso (org.). *O Biográfico*. Santa Cruz do Sul : UDUNISC, 2000, p. 49-70.

_____. História e biografia. In: *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 187-205.

Filmografia

OLGA. Direção: Jayme Monjardim, 2004. Arquivo digital. 141 min.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS: UMA CARTOGRAFIA SOBRE OS PERCURSOS FORMATIVOS DE ESTUDANTES EM GRADUAÇÃO

Ana Carolina Ribeiro Nogueira

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F735

NOGUEIRA, Ana Carolina Ribeiro. Experiência artística na formação docente em artes visuais: uma cartografia sobre os percursos formativos de estudantes em graduação. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS: UMA CARTOGRAFIA SOBRE OS PERCURSOS FORMATIVOS DE ESTUDANTES EM GRADUAÇÃO

Ana Carolina Ribeiro Nogueira[1]

Resumo: Este relato de experiência é parte de uma pesquisa na qual investiguei o lugar da experiência artística durante o percurso de formação de estudantes de graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina. Procurei identificar conceitos e práticas relacionados a tal experiência, tentando compreender de que forma estes aspectos influenciam os percursos dos participantes desta pesquisa. Trabalhei com o método cartográfico a fim de compreender como os estudantes compõem e compreendem suas experiências durante o período de graduação. Aqui optei por apresentar duas partes da pesquisa que abordaram a relação dos estudantes com a universidade e com o curso de Artes Visuais como possibilidade de graduação e carreira profissional.

Palavras-chave: Artes Visuais; Formação universitária em Artes; Experiência artística.

ARTISTIC EXPERIENCE IN VISUAL ARTS TEACHING TRAINING: A CARTOGRAPHY ABOUT AN UNDERGRADUATE STUDENT FORMATION JOURNEY

Abstract: This experience report is part of a research in which I investigated the place of the artistic experience during the training course for undergraduate students in Visual Arts at Universidade Estadual de Santa Catarina. I tried to identify concepts and practices related to such experience, trying to understand how these aspects influence the pathways of the participants of this research. I worked with the cartographic method to understand how students compose and understand their experiences during the undergraduate period. Here I chose to present two parts of the research that addressed the students' relationship with the university and the Visual Arts course as a possibility of graduation and professional career.

Keywords: Visual Arts; University training in Arts; Artistic experience.

[1] Professora, pesquisadora e artista. Doutoranda em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina, na linha de pesquisa de Ensino das Artes Visuais e Mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC/2014). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/CEART) e Pós-Graduada em Gestão Cultural pelo SENAC Santa Catarina (2011). Participa do Projeto de Pesquisa Paisagens Pedagógicas (UDESC-SC). É professora de Artes Visuais e atua no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, SC. Desenvolve pesquisa com ênfase no Ensino das Artes Visuais, abordando questões de currículo.

NOGUEIRA, Ana Carolina Ribeiro. Experiência artística na formação docente em artes visuais: uma cartografia sobre os percursos formativos de estudantes em graduação. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

A experiência na universidade em um curso de Artes Visuais

O lugar da experiência artística na graduação em Artes Visuais é o problema de que trato nesta pesquisa. Experiências que se dão em distintas temporalidades e a partir das relações que os sujeitos estabelecem com o tempo, levando em consideração a atual conjuntura em que grande parte de nós, estudantes e professores, vivemos; quando tudo ao nosso redor se passa demasiadamente rápido, os estímulos são cada vez mais fugazes e os acontecimentos se dão de forma abrupta. Diante deste cenário, como tem acontecido a formação dos estudantes de graduação em Artes Visuais à sombra desta engrenagem acelerada e tarefeira?

A partir de entrevistas e conversas filmadas, provoquei os participantes a criarem mapas de percursos, no intuito de discutir questões sobre o lugar da experiência artística com base no reconhecimento de rastros das memórias, desde o processo de escolha do curso até os últimos períodos de formação.

Para adentrarmos nestas questões, proponho pensarmos sobre o par conceitual experiência/sentido sugerido por Jorge Larrosa[2] (2017, p. 25), que compreende a experiência como algo que "afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos". Vale lembrar que a experiência para o referido autor possui uma temporalidade relativa, podendo ocorrer, tanto de um dia para outro, como transcorrer durante um longo período de tempo. Para ele (2017, p. 28), um dos principais elementos que o conceito de experiência abarca é "a sua capacidade de formação ou de transformação", de modo que, ao nos acontecer, nos afetar, ou "nos passar", a experiência forma e transforma o sujeito que a ela está exposto.

Meu ponto de partida é o atual contexto de formação, que se desenvolve concomitantemente às transformações políticas, econômicas e sociais, as quais,

[2] O autor trata mais especificamente deste tema no livro *Tremores: escritos sobre experiência*, de 2017 (cf. Referências).

associadas a outros fatores, influenciariam diretamente as bases do funcionamento do processo formativo de estudantes graduandos. Minha hipótese, ao iniciar esta pesquisa, era de que esta dinâmica acelerada tem contribuído para empobrecer e até mesmo suprimir a possibilidade de experiências artísticas durante o processo formativo dos estudantes, especialmente dos licenciandos, que estariam submetidos a uma estrutura curricular mais densa e mais focada em aspectos teórico/pedagógicos e burocracias, do que os alunos de bacharelado.

Segundo minhas primeiras suposições, tal aceleração temporal somada a uma excessiva demanda de afazeres curriculares acarretaria em um processo de formação prolixo e apressado, no qual estudantes e professores estariam, na maior parte do tempo, cumprindo obrigações burocráticas e curriculares que suprimiriam o tempo para a prática e a experiência artística durante a realização das disciplinas. Isso acarreta no que tange à produção artística, uma formação imatura e com tendências mais teóricas do que práticas.

Por outro lado, apesar de serem estas as minhas suspeitas, saí a campo contando também com a possibilidade de que tais condições pudessem ser transformadas e subvertidas por alguns sujeitos que desafiam as estruturas curriculares e percorrem caminhos alternativos em busca de experiências artísticas durante o percurso formativo, a fim de satisfazerem suas expectativas em relação ao curso. Assim, por conta do tempo e da possibilidade de abrangência desta pesquisa, optei em convidar estudantes que, mesmo em meio ao frenesi e ao arrebatamento impostos pelas demandas institucionais, criaram alternativas para realizarem o curso, priorizando a experiência artística, procurando por atividades de monitoria em ateliês e/ou projetos coletivos e individuais, dentro ou fora da universidade, os quais possibilitam longos períodos de vivência com as linguagens artísticas com as quais atuam.

Minha primeira opção foi trabalhar apenas com estudantes do curso de licenciatura, mas ao perceber que alguns bacharelandos desenvolviam projetos

educacionais em formato de oficinas, ateliês livres, geodésicas[3] e outros tipos de espaços de formação, optei também em convidar para a pesquisa estudantes com esse perfil. Sendo assim, este trabalho trata de investigar modos de produção de diferenças em trajetórias de constituição de artistas e professores de Artes Visuais durante seus processos de formação universitária.

As questões sobre tempo, velocidade, instrumentalização, prática e experiência no contexto de formação têm sido tema de pesquisa de autores como Jorge Larrosa (2017) e Célia Maria de Castro Almeida (2009), que são dois dos principais autores que eu trouxe para dialogarem nesta investigação, especificamente, sobre modos de produção e experiência artística durante o processo de graduação. Além de compreender que ambos os autores seguem linhas epistemológicas distintas, também levei em consideração que eles têm a experiência como mote de suas reflexões e pesquisas, mas fazem isso comentando ou traçando conexões entre conceitos de outros autores que foram precursores ao tratar da questão da experiência, como Walter Benjamin e Martin Heidegger. Deste modo, também achei importante trazer contribuições de um dos pioneiros nas investigações sobre a experiência no campo das artes: o filósofo John Dewey.

É importante apontar que as diferenças epistemológicas entre os autores são levadas em conta, e que o objetivo foi apresentar não apenas pontos em comum, mas também ideias divergentes, estabelecendo relações com as concepções dos estudantes que participaram desta pesquisa.

Ao propor, então, uma investigação sobre a experiência artística em processos de formação, elaborei as seguintes questões que norteiam este trabalho:

1. Os estudantes alegam falta de experiências artísticas no seu processo de

[3] A Geodésica Cultural Itinerante é um coletivo de arte colaborativa, composto por artistas de diversas áreas, que utiliza uma estrutura geodésica como dispositivo relacional itinerante. Possui o objetivo de ativar criativamente diferentes contextos e espaços públicos, visando à reinvenção de relações sociais, culturais e ambientais. São realizadas atividades de caráter transdisciplinar, como oficinas, conversas e ações artísticas que buscam a produção de sentido a partir da experiência. Disponível em: <https://www.udesc.br/ceart/fik/convidadosnacionais/geodesicaitinerante>. Acesso em: 9 nov. 2018.

formação? Se sim, de que tipo seria, e quais os motivos atribuem a essa falta?

2. Quais noções e conceitos os estudantes atribuem à experiência e à experiência artística?

3. É possível perceber tais noções e conceitos nos modos de se articularem em seus processos de formação?

4. O que os estudantes entendem por ensino em Artes Visuais, e quais conteúdos, currículos e metodologias pensam que deveriam fazer parte de sua formação?

5. Segundo os estudantes, que tipo de contribuições um curso universitário em Artes Visuais pode oferecer para sua formação profissional?

Ao investigar estas questões, procurei trazer à tona relatos de percurso de estudantes de fases mais avançadas do curso, muitos já em fase de conclusão. Tive a preocupação de provocar a construção de pequenas cartografias[4], abordando situações de escolhas, processos e vivências que deram sentido ao percurso formativo dos participantes, a fim de promover a construção de autobiografias, como prática corrente para artistas e professores, considerando a importância de olhar para si e para os próprios caminhos como estratégia para pensar a formação profissional.

Iniciei a pesquisa com um levantamento teórico/bibliográfico, a fim de localizar referenciais que tratassem do conceito de experiência no campo da educação e da produção artística, além de uma investigação a respeito do método cartográfico. Em um segundo momento, preparei a pesquisa de campo escolhendo alguns passos para proceder com as cartografias dos participantes, primeiramente, localizando estudantes em fases mais avançadas dos cursos, e que estivessem atuando como monitores em ateliês, bolsistas de projetos de extensão, agentes culturais e organizadores de projetos em ateliês e/ou oficinas de artes. Em seguida, iniciei o

[4] Para investigar o método cartográfico realizei pesquisas em: KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA (2009).

trabalho de campo, convidando cada estudante a participar de um documentário[5] sobre os seus modos de produzir arte durante a graduação, e propus conversas a respeito de suas trajetórias, por meio de entrevistas semiestruturadas.

Entendo que a cartografia empregada à investigação sobre a experiência artística contribui especialmente devido às possibilidades inventivas que o método abarca, e também pelos formatos alternativos que abrem a possibilidade de reconhecimento de experiências artísticas provocadas pelo próprio processo de pesquisa. Compreendo também que se trata de um método que contribui na investigação sobre questões comuns aos estudantes e sobre o campo de formação em Artes Visuais como um todo, por nos possibilitar um acesso mais próximo a histórias, saberes e perspectivas de indivíduos comuns.

A cartografia teve importância fundamental nesta pesquisa, pois foi na construção dos 'mapas abertos' que os participantes puderam trazer suas maiores contribuições, juntando traços, passagens e memórias de todo o seu percurso, antes mesmo da formação, já que foram provocados a cartografar, inclusive, os motivos e os caminhos que os levaram a procurar pelos cursos de Artes Visuais.

Por se tratar de uma pesquisa sobre a experiência e, portanto, de um olhar para possíveis subjetivações em situações de formação e produção artística e docente, é importante dizer que esta não foi uma busca por estabelecimento de protocolos, mas sim por estudos de processos para acompanhamento de trajetórias, que podem e devem vir à tona, e para uma contribuição com a formação de novos artistas e professores, bem como para a abertura à "experiência de si" por parte dos estudantes que participaram da investigação. Para tanto, necessitava-se de um método processual, que permitisse mais a produção do que a coleta de dados, a fim de tecer uma investigação criativa que operasse e se relacionasse com os elementos históricos e materiais produzidos pelos estudantes.

[5] O documentário, intitulado *Modos de artistar na formação em Artes Visuais*, encontra-se no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=q0FW9k2jydM&t=374s>.

Caminhos percorridos antes da universidade

Durante a pesquisa na universidade, cursando disciplinas e atuando como monitora, conheci muitos estudantes e foi possível observar que grande parte dos ingressantes já passaram por um, dois ou até três cursos de graduação, na maior parte dos casos sem concluí-los, sendo o curso de Artes Visuais uma escolha mais consciente, após a tentativa em outras áreas geralmente afins, como os cursos de Design, Arquitetura, Engenharias e História, que são as áreas que mais aparecem.

Entre os participantes da pesquisa, cinco entre os dez entrevistados já haviam passado por experiências em outras universidades, sendo que um deles já havia concluído o curso de Design e atua profissionalmente na área. Neste caso, o estudante decidiu cursar a licenciatura após avaliar também as possibilidades de uma segunda formação profissional. Entretanto, Artes Visuais aparece como o "curso dos sonhos", uma formação mais por prazer do que necessariamente, para inserção no mercado de trabalho, já que essa etapa havia sido concluída e lhe traz os rendimentos financeiros necessários para investir na segunda formação.

Nos casos dos estudantes que desistem de outros cursos antes de concluí-los e optam por ingressar em Artes Visuais, diferentes motivos aparecem, entre os quais, especialmente por parte dos licenciandos, que argumentam que a busca pelo curso veio da vontade de transformar o ensino de Arte na escola, devido às próprias experiências negativas com esse componente curricular em seus percursos escolares.

Um dos participantes tem uma história bem distinta dos demais. Escolheu o curso muito antes de terminar a escola fundamental, pois era estimulado pelos professores a ser artista, já que sempre demonstrou grande interesse em arte desde criança, desenhando, pintando e esculpindo, além de grande participação em atividades que envolviam produção artística na escola.

Os casos de estudantes que escolheram as Artes Visuais logo na primeira tentativa são mais raros, sendo que, dos dez participantes, quatro alegaram essa

condição. Nestes casos, os graduandos decidiram por esta carreira porque sempre estiveram, de algum modo, conectados com práticas artísticas desde a infância.

Outros motivos que levam os estudantes a optar por uma segunda formação, ou interromper um curso em andamento para iniciar nas Artes Visuais, são as possibilidades de conexões interdisciplinares que as artes propiciam. Como a maioria vem de cursos nas áreas de ciências humanas, tais possibilidades de conexões são, de fato, muito amplas. Existem estudantes que se conectam as Artes Visuais depois de terem experiências com o cinema, com a *performance*, com a fotografia, entre outras atividades e/ou linguagens.

A seguir, poderemos ver os depoimentos de alguns estudantes a respeito de suas escolhas:

> Por que eu escolhi o curso? A história é longa... Eu vim de outros cursos. Passei por três cursos antes de entrar nas Artes Visuais. Eu acredito que aqui eu consigo fazer mais conexões com outros saberes e outras áreas de conhecimento. (Jade Sapucahy, *in*: MODOS de artistar na formação em Artes Visuais, 2018, entrevista).

> Porque eu estava no ensino médio e via um descaso do ensino de artes, apesar de eu não saber o que um curso desses podia me oferecer. Mas as aulas eram só de desenhar palhacinho, fazer bolinha, preencher imagens... E uma vez eu questionei meu professor, se ele não ia passar mais nada além daquilo. Ali ele olhou pra minha cara e disse assim:
> – Se tu queres aprender alguma coisa, faz que nem eu fiz, para numa banca de jornal e vai buscar conhecimento lá. Aí o pessoal começou a tirar sarro da minha cara.
> Aí eu levantei e saí da sala, e fui falar com o diretor. Chegando lá, eu contei o caso pra ele, e ele chegou e falou com desdém:
> – Você acha que arte é importante?
> Aí eu saí desse colégio e fui pra outro, mas isso tudo sem saber da importância da arte... A gente nunca pensou desse jeito, a gente era de origem bem pobre. Só que isso me indignou, e eu pensei assim: Bom, eu tenho que fazer alguma coisa da minha vida. Eu gosto de dar aula. Eu sempre brinquei com meus irmãos de ser professora, e aí eu fui pesquisando, e é isso aí. Agora eu estou aqui. (Verônica Gazola, *in*: MODOS de artistar na formação em Artes Visuais, 2018, entrevista).

As descontinuidades entre as experiências que acontecem durante a vida são expressas nestes depoimentos, sendo esta uma das questões que me instigaram a

realizar a pesquisa, ou seja, saber de que modo trajetórias por vezes tão distintas do universo das artes poderia trazer estes estudantes para um curso de Artes Visuais na universidade.

John Dewey (2010) tem uma passagem que suscita reflexões a respeito das descontinuidades de nossas experiências de vida, salientando que, na maior parte do tempo, não temos controle do que nos passa, a ponto de sabermos se esta ou aquela situação ou experiência parcial, em algum momento, somará em uma experiência completa que fará um sentido maior em nossos caminhos, como no caso de uma escolha profissional, por exemplo.

> A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si. Pomos as mãos no arado e viramos para trás; começamos e paramos não porque a experiência tenha atingido o fim em nome do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções externas ou da letargia interna. (DEWEY, 2010, p. 109).

Por outro lado, podemos perceber, nas falas a seguir, que alguns estudantes optam pelo curso de Artes Visuais após terem vivenciado experiências singulares já durante a vida escolar, as quais abrem os caminhos para as tomadas de decisões mais conscientes em momentos de escolhas, como o momento da realização do vestibular.

> Eu escolhi esse curso porque, desde a infância, como na escola e em casa, eu sempre tive muita aptidão pras coisas relacionadas à manualidade, a trabalhar com materiais como tinta, madeira... Então, eu sempre busquei fazer coisas que resgatassem isso... E as Artes Visuais foi a alternativa. E paralelamente a isso, eu tinha vontade de ser professor. (Fabio Luis, *in*: MODOS de artistar na formação em Artes Visuais, 2018, entrevista).

> Eu optei por Artes porque é algo que está na essência do meu próprio ser,

> viver arte, respirar arte. Eu não me vejo fazendo outra coisa. Então, tu podes me pagar um curso de medicina, um curso de engenharia, um curso de direito, que são cursos de alto escalão na sociedade brasileira, mas eu não faria nenhum deles, nem pagando. Eu faço artes, pagaria por um curso de artes se eu tivesse condição, mas eu não tenho, e é por isso que eu estudo numa universidade pública. (Fabrício Garcia, *in*: MODOS de artistar na formação em Artes Visuais, 2018, entrevista).

John Dewey (2010) também contribui para pensarmos nessas experiências específicas que, somadas, passam a dar corpo para escolhas maiores. Decisões que vão implicar em uma formação profissional, como ser artista ou professor, por exemplo.

> Em contraste com essa experiência, temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada pelo fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma experiência. (DEWEY, 2010, p. 109).

Assim, segundo Dewey, podemos pensar que há uma série de tipos de experiências que intercalam experiências incompletas e singulares; situações que foram observadas, sentidas, refletidas, e outras que passaram como um pequeno detalhe, mas que, no final das contas, acabam fazendo parte de um todo mais complexo em momentos posteriores,

> [...] porque a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro. (DEWEY, 2010, p. 110).

Já Larrosa (2017, p. 43), em algum momento de seus escritos sobre experiência, diz que

> [...] a experiência é o que é, e além disso mais outra coisa, e além disso uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura.

Consideradas as distinções entre as abordagens, é interessante perceber as nuances que aparecem quando justapomos os diferentes conceitos teóricos sobre o tema da experiência e as falas dos estudantes. No caso de Larrosa (2017), também é possível pensar a experiência como acontecimento, como algo menos previsível ou determinável, mas que, no entanto, quando nos atravessa, faz com que nos submetamos à mesma.

> Fazer uma experiência com algo – seja uma coisa, um ser humano, um deus – significa que algo nos acontece, nos alcança, que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de "fazer" uma experiência, isto não significa exatamente que nós façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. (LARROSA, 2017, p. 99).

Seguem algumas falas de estudantes que evidenciam essa cadência das experiências de vida, que ora parecem imprevistos, ora parecem muito bem articuladas e realizadas de forma completamente intencional.

> Bom... Eu sempre fui metido. Desde que eu me conheço por gente... desde criança, eu trabalho com madeira, com pintura, com fotografia. Desde que eu comecei a pegar em câmeras, eu filmava, montava vídeos. Eu fui estudante de engenharia por muito tempo até desistir, porque eu me frustrei bastante. E aí eu decidi que ia trabalhar com Artes Visuais e com cinema. Prestei vestibular só pra Artes Visuais, passei, e agora eu estou aqui. (João Lázaro, *in*: MODOS de artistar na formação em Artes Visuais, 2018, entrevista).

> Esta é a segunda faculdade que eu estou fazendo. Moda foi o primeiro curso. Eu escolhi o curso de Artes Visuais mais pra um complemento da outra faculdade, e pra pegar a licenciatura e poder dar aula. Eu penso em seguir carreira acadêmica, fazer mestrado e doutorado. (Dalva de Assis, *in*: MODOS de artistar na formação em Artes Visuais, 2018, entrevista).

> Foi porque eu gostava de desenhar muito desde pequena. Acho que isso é bastante comum, né? A gente vir pro curso por causa disso. E eu gostava bastante de História da Arte também. Mas eu acabei me desviando completamente disso que me trouxe pra cá. Eu trabalho com cerâmica. Eu trabalho com torno... Eu estudo o torno. (Ágata Tomaselli, *in*: MODOS de artistar na formação em Artes Visuais, 2018, entrevista).

O ingresso na universidade é um ponto-chave nas cartografias dos estudantes, pois nas suas falas foi possível encontrar particularidades sobre momentos de dúvidas e decisões; escolhas sobre determinadas práticas, desvios e recuos que dão forma às suas experiências singulares dentro do curso de Artes Visuais.

As Artes Visuais como possibilidade de graduação acadêmica e carreira profissional

Para tratar deste tema e dar continuidade à pesquisa, foi necessário partir da seguinte questão: Para ser artista e/ou professor de Artes, é necessário passar por um curso de Artes Visuais na academia? Esta é uma reflexão constante entre os estudantes, e que perpassa os assuntos da experiência e da prática artística na formação, de modo que se torna importante saber os tipos de experiências que se processam entre eles. Para isso, foi necessário falar dos seus cotidianos na universidade, de suas escolhas e desejos, para então compreender o que esperam da formação acadêmica.

Nesta altura da investigação, optei por dialogar com ideias de Célia Maria Almeida (2009), que realizou uma pesquisa sobre a experiência artística de professores de cursos superiores de Artes Visuais, na qual pude perceber pontos de encontro com meus interesses de pesquisa. A pesquisadora também adotou a cartografia como método para pensar a artisticidade dentro da academia, a partir de

entrevistas com professores, abordando especialmente questões sobre produção artística e docência em Artes.

Optei em me aprofundar em seus estudos por se tratar de uma pesquisa que vai além dos registros documentados, e possibilita olhar de forma mais íntima para questões institucionais, que geralmente são permeadas por burocracias que tornam difícil perceber detalhes que só poderiam ser mais bem observados quando entramos em contato com subjetividades de pessoas que vivenciam, de fato, tais espaços e relações.

Deste modo, meu segundo questionamento aos estudantes foi a respeito das contribuições da universidade na constituição de suas profissões, que em alguns casos já estão acontecendo, e em outros, em vias de acontecer, para os que estão nas fases finais do curso. Para Célia de Almeida (2009, p. 23), o trabalho com experiência "requer abordagem não abstrata com foco no existir e fazer cotidianos, que acolha a subjetividade, ambiguidade e contraditoriedade. Alcançá-la requer interrogar fatos e certificar-se de que respondam com sua própria voz".

Considero que, após ter acesso a uma diversidade de histórias e conhecer os distintos motivos que trazem os estudantes até o curso, e saber das suas justificativas sobre a importância da universidade para suas vidas, pude legitimar a minha escolha por trabalhar com histórias pessoais não documentadas oficialmente, optando por um direcionamento do olhar para pequenos processos sociais, ou, como sugere Almeida (2009, p. 25), por "desdobramentos múltiplos e heterogêneos em que os sujeitos se constituem e nos quais a face real e concreta da sociedade toma forma".

Foi interessante notar, como podemos ver a seguir, que todos os participantes, de um modo ou de outro, citaram as redes de contatos pessoais ou grupos de pesquisa e extensão como principais vantagens em estar cursando uma universidade pública na área de Artes Visuais:

> As conexões com as pessoas que você acaba conhecendo. Por exemplo, o

> coletivo, Geodésica Cultural Itinerante, que eu conheci. A primeira professora que me dava aula de torno na Escola de Oleiros, que se voluntariou pra dar aula aqui, e foi onde eu comecei a estudar o torno.
> Então, eu acho que são as pessoas. É claro que tem os conhecimentos também, o acesso aos materiais, que em outros lugares você não tem. Que nem aqui na UDESC tem o torno, o forno, que são coisas caras. Tem todo um espaço também, né? Mas conhecer pessoas que estão fazendo coisas próximas a você, e às vezes muito diferentes, mas que agregam pra você, eu acho que é uma das coisas mais importantes da universidade (Ágata Tomaselli, *in*: MODOS de artistar na formação em Artes Visuais, 2018, entrevista).

> A experiência na universidade como um todo foi importantíssima, porque as oportunidades que eu tive de participar de ações de extensão, poder entrar em contato com as oficinas de audiovisual, que me ensinaram as coisas que eu sei, de fato, elas são responsáveis pela minha formação. É claro que, falando isso, parece que eu aproveitei pouca coisa da universidade, o que é verdade mesmo. Eu acho que a universidade foi um lugar em que eu tive que vir, e, por acaso, eu conheci algumas pessoas que me ensinaram coisas, inclusive os professores. Eu considero a experiência da universidade mais como uma formação de cidadania (João Lázaro, *in*: MODOS de artistar na formação em Artes Visuais, 2018, entrevista).

A importância dada às redes de relações manifesta-se paralelamente às ideias da relativização da necessidade da formação acadêmica para a profissão de artista, aparentando certa relação com as considerações de Almeida (2009, p. 140) em sua pesquisa:

> Para um artista, vale mais a aprendizagem informal de uma experiência própria (a interação com outros produtores de arte e o embeber-se da produção artística e da própria vida) do que um curso de pós-graduação, que reúne certas disciplinas teóricas, obrigatórias. Eles até reconhecem que elas contribuem para esclarecer mais o fazer artístico, mas dizem que não bastam e, algumas vezes, entravam seu trabalho, porque dispersam certos objetivos.

Confirmando a heterogeneidade de perspectivas, seguimos com o depoimento de um estudante que coloca lado a lado uma contribuição e um problema da universidade, primeiro sobre a importância das relações pessoais no curso de Artes, e depois, a forma como se organiza a questão da formação técnica para os bacharelandos.

> Pra mim, além de aprender algumas coisas novas, o grande ganho foi conhecer pessoas. Conhecer professores, artistas, amigos, e esse tipo de laço nenhuma faculdade a distância consegue suprir.
> No entanto, eu vejo falhas principalmente no curso de bacharel, porque é um curso que não supre a necessidade de conhecimento técnico. Eu falo disso porque eu gosto muito da questão da técnica. Muitas pessoas vão contra esse meu pensamento e acham que eu sou muito tecnicista, mas eu penso assim: Se você quer uma faculdade que só te induz a falar sobre, então faça Letras, Literatura, faça Filosofia. Quer aprender a falar, Filosofia é lindo, é belo... Mas se tu queres aprender a pintar, aprenda a pintar, aprenda a parte técnica. Quer conceituar 'em cima'? Melhor ainda. Mas falta isso, entendeu? Falta essa ligação entre técnica e conceito, porque ficou só no conceito. Daí as pessoas retornam pra licenciatura (que é a grande parte dos casos) porque querem trabalhar. Então acho que é assim: muito se deixa de lado a questão técnica, por achar que é uma questão muito frágil. Eu não acho, porque, se ao menos você tem uma situação de conhecimento, de criação, você pode, pelo menos, adentrar no mercado de trabalho. Agora, se o bacharelado não serve nem pra isso, pra criar pessoas capacitadas pra um mercado de trabalho, pra que serve o bacharel? Pra colar diploma na parede?
> Agora, a licenciatura eu acho de extremo fundamento existir. Agora existe muito essa briga, entre bacharelado e licenciatura. O que é o artista, professor que quer ser artista... (Fabrício Garcia, *in*: MODOS de artistar na formação em Artes Visuais, 2018, entrevista).

É possível perceber que a reivindicação e a preocupação com as questões da técnica e da prática artística, assim como na pesquisa de Almeida (2009, p. 65), também demonstram uma tentativa dos estudantes em resguardar a profissão do artista, estando "em jogo o 'ser artista', ou seja, sua angústia na busca de soluções que evitem o apagamento da especificidade de seu trabalho nas regras e normas da instituição".

As questões da técnica, das oportunidades de acesso a conhecimentos práticos e teóricos nunca antes acessados, e a habilitação para as questões pedagógicas no ensino das Artes Visuais, também foram pontos em comum entre todos os participantes.

> As minhas experiências aqui estão sendo boas pra mim, sabe? Porque eu não conhecia nada além daqui. Tudo que eu estou vendo de arte está sendo aqui, e eu estou aproveitando ao máximo sabe? A universidade fornece as coisas. Só que só vai faltar dependendo do interesse do aluno.

> Por exemplo, pra área de fotografia falta muito pra mim. Antes de entrar aqui eu pesquisei porque era a área que eu mais conhecia. Aí eu consultei a ementa da disciplina, e vim achando que eu ia aprender processos artísticos, história da fotografia... Só que aí faltou coisa pra caramba. Eu tive que buscar bastante coisa fora. Eu até fui conversar com o professor, e ele me passou bastante coisa. Só que assim, eu tive que ir lá ver outras formas de aprender. Então, a universidade me deu uma base, mas eu que tive que aprofundar fora daqui.
> Tem coisas que eu estou vendo aqui que eu nunca tinha visto. Como eu te falei, venho de uma escola sem nenhuma estrutura e que não dava importância nenhuma pra arte. Então, eu só sabia o que era pintar; eu não sabia a diferença entre pintar e desenhar. Eu fui aprender isso tudo aqui. Então, por mais que sejam coisas muito sutis, pra mim faz toda a diferença, sabe? Eu valorizo muito estar aqui. (Verônica Gazola, *in*: MODOS de artistar na formação em Artes Visuais, 2018, entrevista).

> Foi útil em muitos sentidos. A teoria em si, que é legal ter, é importante pra vida... Ter um conhecimento sobre História da Arte, pra saber sobre desenho, pra fazer um jogo, um filme... Então, ter uma noção de História é fundamental, na minha opinião. Foi importante pra conhecer técnicas variadas, por a gente ter uma certa experimentação em gravura, pintura. Porque eu não sabia o que era uma gravura antes. Não sabia como se trabalhar uma escultura, sobre os moldes. Então, isso tudo ampliou o leque de possibilidades. (Ian Bruscky, *in*: MODOS de artistar na formação em Artes Visuais, 2018, entrevista).

Como foi comentado anteriormente, meu interesse de pesquisa foi conhecer estudantes que, de uma forma ou de outra, estavam conectados com o ensino de Artes, mesmo cursando o bacharelado. Deste modo, foi possível perceber que todos os participantes tinham certa clareza sobre suas escolhas e, assim como na pesquisa de Almeida (2009), todos escolheram o caminho do ensino, paralelamente ao da produção artística, pois perceberam uma grande conexão entre as duas profissões, por terem grandes afinidades com questões do campo pedagógico, bem como por compreenderem a arte como atividade coletiva e a prática pedagógica como experiência artística.

Em sua investigação com os professores de instituições de ensino superior em Artes Visuais, Almeida (2009, p. 71) averiguou que:

> Se pode depreender que “optar” pela docência como carreira paralela à de artista resulta da convicção de que o ensino, mais do que qualquer outra

> profissão, é conciliável com a produção artística. Mais que isso, o ensino, dentre as inúmeras possibilidades de trabalho, é aquela com que mais se identificam.

Podemos refletir sobre tais escolhas a partir das seguintes falas dos estudantes:

> Bom, pra ser artista você não precisa necessariamente estar numa universidade. O que sempre pegou pra mim era a questão da formação em licenciatura. Tinha também a questão técnica, de aprender algumas técnicas, como a gravura, que foi uma técnica que eu conheci na universidade. Sempre achei que gravura fossem ilustrações de livros. Então, eu sempre esperei e ainda espero da universidade contato com técnicas e a formação teórica, que foi o que eu consegui até então. É uma questão de instrumentalização de um fazer, de um fazer mais consciente. E um pensamento mais crítico sobre a teoria do ensino, né? (Fabio Luis, *in*: MODOS de artistar na formação em Artes Visuais, 2018, entrevista).

> A universidade foi a ponte que eu precisava pra me tornar, de fato, uma professora. Eu não teria essa consciência que eu tenho hoje, se não tivesse passado esses quatro anos no banco da academia. Por mais que as pessoas critiquem esse jeito acadêmico de ensinar, eu ainda confio nessa estratégia pedagógica antiga da universidade. (Dalva de Assis, *in*: MODOS de artistar na formação em Artes Visuais, 2018, entrevista).

> Eu acho que o que a universidade traz é essa forma de você conseguir flexionar o seu pensamento com outros pensamentos existentes e ver 'no que dá'. Eu descobri todo um outro mundo quando eu comecei a estudar, principalmente as disciplinas da licenciatura, e comecei a perceber esse entendimento das Artes Visuais sob outra ótica. Então, eu acabei me envolvendo muito com as disciplinas da licenciatura. (Miguel Vassali, *in*: MODOS de artistar na formação em Artes Visuais, 2018, entrevista).

Considerações finais

Por meio deste trabalho foi possível conhecer alguns modos e possibilidades de experienciar a formação de estudantes em processo de graduação, suas formas de atuação e as maneiras como constituem suas experiências dentro das estruturas formativas, construindo grande parte de suas subjetividades artísticas no âmbito do

ensino/aprendizagem de Artes Visuais em uma universidade pública.

O objetivo foi tornar visíveis as condições que possibilitam tipos particulares de experiências durante o processo formativo, refletindo não apenas sobre as formas como os sujeitos realizam suas práticas artísticas durante o curso, mas principalmente sobre suas experiências como um todo, provocando-os a pensar sobre os próprios caminhos e escolhas em suas vivências de formação. Tratou-se de trazer à tona a maneira como cada sujeito experimenta e experiencia a si mesmo, considerando uma série de relações institucionais, sistemas organizados burocraticamente, e em meio a discursos oficializados que fazem parte de um campo específico.

A experiência de olhar e refletir sobre si mesmo, sobre os próprios modos de artistar e construir o processo de formação foi nossa maior preocupação nesta investigação, o que justifica a escolha por um método cartográfico, a partir do qual imaginei ser possível trazer à tona relatos de experiências subjetivas durante os processos de graduação.

Vale também justificar que, devido ao fato da pesquisa ter foco no "sujeito da experiência", optei por não esmiuçar a fundo documentos institucionais e parâmetros curriculares, para melhor me ater às dimensões subjetivas dos formandos. Esta opção por não me embrenhar nos documentos normativos encontra amparo em Almeida (2009), que entende os documentos oficiais como um tipo de mito que dissimula a realidade, que poderia ser mais bem compreendida por meio de contatos mais diretos com os sujeitos da pesquisa:

> Queria saber o que está além do registro documentado por entender que os documentos mascaram o movimento real: transformam-no em algo abstrato, formal e hegemônico; falam do discurso do poder, que define sentido, finalidade, forma e conteúdo do ensino [...]. (ALMEIDA, 2009, p. 22).

E segue:

> [...] ocultando o sentido real de práticas e saberes do cotidiano, enquanto o

> ensino não documentado é vivo, real. Numa palavra, queria discutir a concretude de um trabalho feito por quem é artista e professor; ouvir a voz dessas pessoas: saber não só o que pensam sobre ensinar arte, mas também como ensinam e como se sentem ao fazê-lo, o que pretendem e que relações estabelecem com as instituições onde trabalham. (*Ibid*., p. 23).

A relevância desta pesquisa encontrou-se na perspectiva de contribuir com o campo de formação em Artes Visuais ao propor reflexões sobre a experiência artística em seus aspectos expressivos e conceituais no decorrer da formação de alguns estudantes, com base nos sentidos produzidos por esses sujeitos, a partir de suas imersões nesta investigação. Isso contribuiu, na medida em que ajudou a reconhecer pontos positivos e negativos do curso de graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, sugerindo possibilidades de transformações, pensadas pelos próprios estudantes em formação.

Referências:

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Ser artista, ser professor:* razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora da Unesp, 2009. 168 pp.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens:* filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

DEWEY, John. *Arte como Experiência.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do método da cartografia:* pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LARROSA, Jorge. *Tremores:* escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Experiência e Sentido).

MODOS de artistar na formação em Artes Visuais. 2018. (50m20s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q0FW9k2jydM&t=374s>. Acesso em: 15 nov. 2018.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

EVASÃO EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS DE MÚSICA: UM ESTUDO SOBRE OS PERFIS DISCENTES INSPIRADO NA *GROUNDED THEORY*

Kelvin Cesar da Silva Mota
Leonardo da Silveira Borne

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F778

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

EVASÃO EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS DE MÚSICA: UM ESTUDO SOBRE OS PERFIS DISCENTES INSPIRADO NA *GROUNDED THEORY*

Kelvin Cesar da Silva Mota[1]
Leonardo da Silveira Borne[2]

Resumo: Este trabalho trata da evasão em escolas especializadas em música, e teve como objetivo gerar uma teoria acerca dos perfis estudantis com potencial para evadir. A coleta de dados ocorreu em Sobral/CE, tendo como participantes ingressantes no curso de violão (n1=156), e se baseou num questionário com dados demográficos e de instrução. Inspirada na proposta da *Grounded Theory* (TAROZZI, 2011), toda a análise é fundamentada nos dados a partir de categorias referentes a gênero, idade, escolaridade, residência e turno de matrícula. Cada categoria foi analisada individualmente e depois tiveram as informações cruzadas produzindo o perfil dos estudantes com potencial para evasão.

Palavras-chave: Evasão; Educação Musical; Grounded Theory.

DROPOUT IN SPECIALIZED MUSIC SCHOOLS: A STUDY OF STUDENTS' PROFILES INSPIRED BY THE GROUNDED THEORY

Abstract: This paper, which focuses on specialized music school dropouts, aims to generate a theory about profiles of students that most likely would be dropouts. Data collection took place at Sobral Music School, had as participants new guitar students, and was based on a survey about demographic and instruction information. Inspired by the Grounded Theory (TAROZZI, 2011), all analysis is based on the data itself, organized in categories of gender, age, instruction, residence and class hour time. Each category was analysed separately and, after, they were cross-referenced with each other. The result of it, a profile of students that most likely would drop the school out, is presented in the conclusions.

Keywords: Dropout; Music Education; Grounded Theory.

[1] Escola de Música de Sobral; Instituto Ecoa/Sobral
[2] Educador musical, pesquisador e flautista. É graduado em música - Composição pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Educação - Educação Musical pelo PPG Educação da UFRGS, e doutor em Música - Educação Musical pela Universidad Nacional Autónoma de México, além de ter estudos em Musicoterapia pela Faculdades EST. Atuou e tem experiência profissional nas áreas de musicoterapia, educação infantil, educação especial e inclusão, experiência científica e profissional em desenvolvimento infantil, contextos não-formais, formação de professores e educação continuada, educação à distância e pedagogia universitária. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), tendo passado pela UFC-Sobral, dedicando-se ao ensino, pesquisa e extensão nas áreas de educação musical, avaliação, teoria musical, percepção e solfejo, canto em grupo. Também se preocupa com os debates e a produção musical e educacional latinoamericana. Sua produção científica tem sido apresentada e publicada em diversos contextos regionais, nacionais e internacionais, destacando-se o FLADEM, a ISME, a ABEM e a ANPPOM.

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Gerando a motivação do estudo

Como docentes de música no interior do nordeste brasileiro, sempre se obteve uma procura muito grande e com perfis de discentes bastante distintos por aulas de violão. De adolescentes a adultos, com propósitos de aprender para tocar com os amigos, nos rituais religiosos, em bandas, etc. No entanto, assim como há uma grande demanda, percebemos empiricamente uma grande evasão destes alunos por motivações diversas, como metodologia de ensino do professor, horário das aulas, problemas familiares, e algumas vezes até sem uma motivação explícita. Nesse sentido, pensamos em realizar um esforço inicial no nosso contexto ao buscar entender esse fenômeno, pelo que nos propusemos a realizar um estudo que respondesse a seguinte pergunta: quem é o indivíduo que tem mais chance de evadir, e quem não, a partir de fatores como idade, turno de aula de violão, escolaridade, ocupação, gênero e moradia? Em outras palavras, nos propusemos a perfilar os potenciais estudantes de violão no tocante à evasão.

Estando situados em Sobral/CE, uma cidade de porte médio, seria impossível realizar o estudo da totalidade do contexto já que ela possui, tanto uma graduação em música na Universidade Federal, como uma escola de música municipal pública, além de diversos professores e escolas particulares especializadas. Devido a isso, optamos por fazer um recorte nas turmas de violão da Escola de Música de Sobral Maestro José Wilson Brasil (EMS) por duas razões principais: a facilidade de entrada dos pesquisadores, dado que um de nós é docente na instituição, e a maior demanda de estudantes de violão de toda a região, pois são mais de 300 novos alunos de violão a cada semestre.

Na literatura acadêmica sobre educação musical, já é possível encontrar alguns poucos e difusos trabalhos acadêmicos que tratam da evasão escolar no ensino de música. Ainda assim, é perceptível que a área de música ainda necessita pensar esta temática, tão presente nos nossos cotidianos educacionais. Por exemplo, Ilari (2002) estuda as motivações para ser músico e deixar de sê-lo no

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Canadá e no Brasil. Já Estevam (2012) analisa a evasão em dois conservatórios de música de Minas Gerais. Araújo (2015) e Capuzzo (2016) ambas analisam a evasão em contextos universitários, a primeira na modalidade EAD, e a segunda na presencial. No entanto, por questões de natureza metodológica da *Grounded Theory* – que será explicada adiante – não nos debruçamos ou seguimos o mesmo caminho que as referências acima realizaram.

A ideia é que o produto do estudo seja o embrião de uma teoria sobre o perfil do aluno de violão ingressante que, através de dados demográficos mais objetivos, sinalize algumas tendências que o levem à evasão sem, necessariamente, adentrar à complexidade que é a motivação específica de cada situação. Desta forma, pensa-se que o produto aqui exposto possa alimentar a discussão nas instituições para que cada uma, em seu contexto, possa não só determinar estas características que levam à evasão, mas também traçar estratégias que possam dirimir os diferentes casos. Não é nossa intenção criar uma *fórmula mágica* para resolver as evasões que ocorrem – até porque isto é dependente do contexto – porém dar alguns elementos para o diagnóstico da situação. Por outro lado, esperamos que os frutos deste estudo gerem uma fagulha para pesquisas mais profundas e complexas que busquem, por exemplo, entender as motivações da evasão ou, ainda analisar estratégias para solucionar os problemas da evasão.

Na próxima seção, fazemos uma breve exposição da Grounded Theory – metodologia e epistemologia, na qual inspiramos nosso estudo – para, em seguida, descrever a metodologia empregada e como os dados foram organizados. Depois, apresentamos, e ao mesmo tempo comentamos os resultados obtidos. Por fim, junto com a análise geral e as conclusões, geramos a teoria dos perfis discentes para evasão em aulas de violão.

Sobre a *Grounded Theory*

Cada vez mais presente nas pesquisas da área de música e educação musical, como aponta o estudo de Souza e Bellochio (2019), a Grounded Theory (GT, também chamada de Teoria Enraizada ou Teoria Fundamentada nos Dados) é um método/metodologia comparativa, em que o resultado de todo o procedimento tem a finalidade de gerar uma teoria, a partir da análise de dados sobre determinado fenômeno social (GLASER; STRAUSS *apud* SOUZA; BELLOCHIO, 2019). Segundo Tarozzi, (2011, p.28) "uma teoria pode ser entendida como um conjunto sistemático de conceitos, ligados entre si, através de relações explícitas que é capaz de explicar fenômenos, e é dotado de certa capacidade de previsão".

Analisando esse ponto, podemos ver a GT como um procedimento para interpretar dados brutos, gerados em um determinado contexto, a partir da organização dos dados de um determinado universo de pesquisa, e levantar teorias a partir das análises. "A Grounded Theory é dotada de ferramentas que tem como finalidade o desenvolvimento de teorias, a partir de dados coletados em uma determinada realidade empírica." (GONÇALVES, 2016). Tarozzi (2011, p. 19) ainda diz que o êxito de uma pesquisa feita com a Grounded Theory é justamente a teoria concebida, "uma interpretação racional, densa, articulada e sistemática, capaz de dar conta da realidade estudada, [...] obviamente de forma racional, sistemática e que represente bem o contexto estudado".

Na sua raiz, a GT é enquadrada como uma abordagem qualitativa (podendo utilizar-se de dados quantitativos) que pede, para melhor confiabilidade da pesquisa, que os dados sejam organizados de forma sistemática e que o pesquisador evite a subjetividade que possa enfraquecer os procedimentos. É necessário que a organização sistemática dos dados possa dar base para interpretações da realidade da pesquisa, e que possa explicar os fenômenos nela estudados.

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Nesse contexto de pesquisa sistemática, a parte essencial é a abordagem sólida fundamentada nos dados. Aqui, o pesquisador constrói, de forma precisa, a sua teoria com base firme, como o próprio significado do nome diz: *Grounded,* aquilo que está enraizado, embasado. Tarozzi fala sobre as nuances da pesquisa com GT em relação à fundamentação dos dados, evidenciando, não só o embasamento prático, mas também a relação crucial da experiência vivida com o contexto.

> Isso qualifica essa abordagem de maneira original, assim como o tipo de teoria que é capaz de produzir: uma teoria similar àquela produzida por teóricos e filósofos, mas construída a partir de uma investigação empírica e, portanto, ancorada nos dados… O seu enraizamento vivido nas vísceras da realidade é o que consente depois, à teoria elaborada, ter um valor prático-operativo muito marcante e de ser útil para os operadores. (TAROZZI, 2011, p. 20).

Vemos então que as duas definições cabem ao tema e é fundamental que o pesquisador saiba entender e abstrair os dois níveis, e em qual se coloca a sua pesquisa. Os dados são o norte e as guias a partir dos quais, e cuja a finalidade é gerar uma teoria para entendê-los a si mesmos. Não obstante, o próprio Tarozzi comenta que é possível modificar facilmente as categorias de uma pesquisa conforme vão aparecendo novos dados, não para invalidá-la, mas para complementá-la.

> O fato que é modificável enfatiza o aspecto dinâmico e processual de uma teoria, que não é desmentida pelo emergir de novos dados. Por conseguinte, a duração de uma teoria enraizada é muito extensa, mas comporta periódicas intervenções de manutenção para que possa continuar a ser aderente aos dados que mudam no decorrer do tempo e/ou aplicável a outros contextos, que até então não haviam sido considerados. (TAROZZI, 2011, p. 32).

Por fim, podemos entender a GT como um processo de produção de uma teoria fundamentada nos dados, através de uma "construção sistemática e sintética, inserindo conscientemente elementos interpretativos de uma teoria integrada, que ordena e explicita aquilo que acontece no contexto analisado" (TAROZZI, 2011, p.174).

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Metodologia

Como comentado, este trabalho foi inspirado no método e na epistemologia da *Grounded Theory*. Todas as informações foram organizadas e a metodologia construída a partir disso. Como tradicionalmente se faz na GT, a natureza desta pesquisa é qualitativa utilizando de dados quantitativos, não probabilísticos (SOUZA; BELLOCHIO, 2019; TAROZZI, 2001).

A pesquisa foi feita com alunos da EMS, uma escola de música especializada na cidade de Sobral/CE, vinculada ao poder público municipal, onde se oferecem cursos gratuitos a determinados setores da sociedade, como alunos de escolas públicas - cursando ou tendo cursado - ou descontos a funcionários públicos, e cobrança de mensalidade a alunos e trabalhadores do setor privado. O público alvo foi estudantes de violão, ingressantes do segundo semestre de 2018. Cabe lembrar que a EMS foi escolhida como campo da pesquisa devido à facilidade de entrada na instituição, assim como possuir o maior número de alunos inscritos em cursos de violão na região.

Para a coleta de dados foi usado um questionário estruturado preenchido pelos quatro professores de violão da EMS, que foram instruídos e supervisionados em como realizá-lo pelos pesquisadores, e os dados, posteriormente, foram organizados em planilhas. O questionário contém dados referentes à idade, escolaridade e dados geográficos (como local de nascimento e local de residência), assim como ocupação atual. Além disso, outras informações, como o turno das aulas, foram conseguidas através da secretaria da EMS. Para os dados de evasão, foram considerados evadidos os estudantes que entre o início do período letivo e a coleta de dados haviam acumulado o número de ausências suficientes para não seguir no curso, conforme determina a normativa da escola de música (ou seja,

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

quatro faltas não justificadas). Isso também foi evidenciado nas diversas tentativas de preenchimento do questionário feitas sem a sua presença.

Por fim, separamos e organizamos os dados em cinco categorias para análise e discussão: Gênero, Faixa Etária, Turno, Residência e Escolaridade (este último com uma análise mais específica). Para cada uma destas categorias, fizemos análises individuais. Em seguida, as informações de algumas categorias foram cruzadas, gerando mais três categorias mais detalhadas como: Faixa Etária e Residência, Faixa Etária por Turno e Turno por Residência.

Resultados e discussão: elementos para uma teoria da evasão

Para analisar os dados foram estabelecidos diversos números de estudantes (n), de acordo com diferentes situações, e isso é devido a que realizamos algumas tentativas de preenchimento dos dados, mas devido já à evasão ou ao não comparecimento dos alunos, assim como a falta de algumas informações no sistema da escola. Nem todos os campos puderam ser preenchidos. No entanto, de modo geral, o número total não foi descartado totalmente para fins da pesquisa porque no ato da matrícula muitos dados relevantes são fornecidos, como idade, residência, etc., o que contribuiu assim, para o levantamento de dados importantes para traçar o perfil dos ingressantes. Deste modo, faremos menção à evasão (n2) comparando com as matrículas totais (n1). Além disso, temos outros (*n)* que serão explicados oportunamente.

Num total de 156 ingressantes (n1) no curso de violão no segundo semestre no ano de 2018 na EMS, o número de estudantes que evadiram foi de 58 (n2), o que corresponde a 37% do total de matriculados. Para a análise específica de *Escolaridade* ainda foi considerado outro quantitativo, n3=37, pois esta foi o número de respostas obtidas nessa categoria.

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Evasão por gênero

Começamos com a demanda por gênero, primeiro passo para começar a traçar o perfil do estudante matriculado e evadido. O gênero masculino é a maioria de ingressantes no curso de violão da EMS, com 58,3% das matrículas, enquanto o feminino ocupa 41,7% das vagas, como mostra o gráfico abaixo:

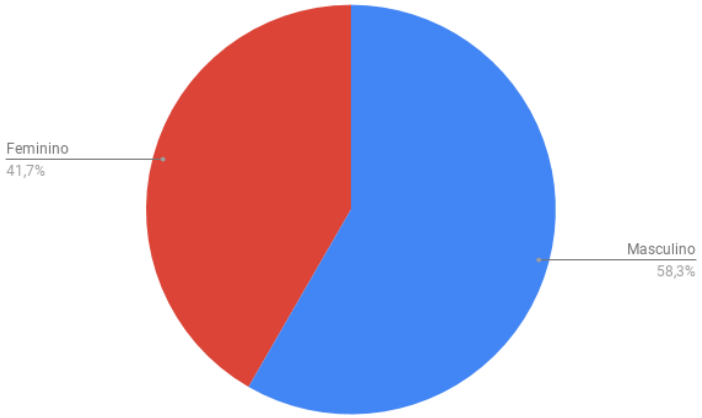


Gráfico 1. Percentual dos alunos ingressantes no curso de violão por gênero (fonte: dados da pesquisa)**.**

No levantamento de dados da evasão (n2=58), o gráfico mostra que o percentual de evadidos é quase idêntico em relação ao número de matriculados. Ou seja, ainda que haja mais evasão masculina em números absolutos, homens e mulheres evadem na mesma proporção.

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

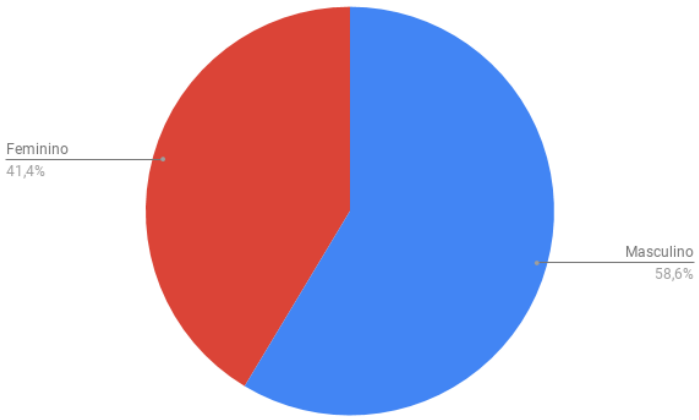


Gráfico 2: Percentual dos alunos evadidos do curso de violão por gênero (fonte: dados da pesquisa).

Quando colocamos isso de maneira horizontal na tabela abaixo, a evasão em cada gênero, podemos ver que o índice entre os dois é o mesmo.

Gênero	Matrículas	Evasão	Evasão%
Masculino	n=91	n=34	37%
Feminino	n=65	n=24	37%

Tabela 1: Dados brutos e Percentual de evasão por gênero (fonte: dados da pesquisa).

Nota-se que os dados não mostram nenhuma característica específica de que o gênero possa ser influenciador para a evasão. Desta forma, desconsideramos esta categoria como um fator diferencial na evasão e, portanto, não realizamos cruzamentos entre este indicador e os outros.

Evasão por residência

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Neste campo, buscamos a relação entre a evasão dos estudantes e se havia alguma relação com o seu local de residência. Para facilitar a organização dos dados, subdividimos a residência em três tipos: Sobral-Centro, Sobral-Bairros, Distritos e Regiões Adjacentes (DRA), que compreende não só os distritos do município de Sobral, mas também alguns municípios vizinhos. Primeiro apresentamos os dados totais da EMS (n1=156), após os dados da evasão pura (n2=58) e, por fim, um cruzamento entre ambos.

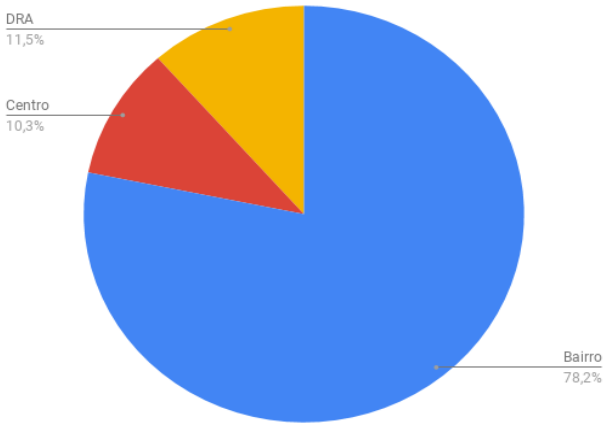


Gráfico 3: Percentual de alunos matriculados por Residência (fonte: dados da pesquisa).

Percebemos uma densidade maior nos bairros, num total de 78,2% dos alunos ingressantes. O restante se divide entre o centro da cidade, com 10,3%, e os DRA com 11,5%. O gráfico a seguir é relativo unicamente à residência dos evadidos (n2=58).

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

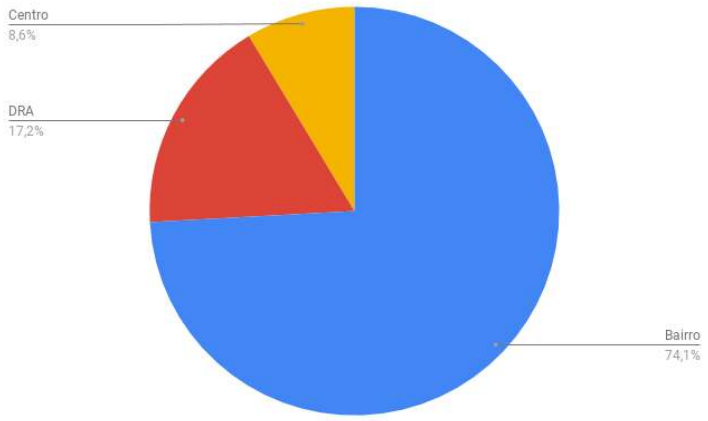


Gráfico 4: Percentual de alunos evadidos por Residência (fonte: dados da pesquisa).

No gráfico da evasão, por se tratar de números absolutos de evasão, notamos a proporção direta em relação ao número de matrículas. Mas quando se cruzam os dados e os olhamos de maneira proporcional, percebemos que a evasão se eleva diretamente em relação aos residentes na DRA, como mostra a tabela abaixo:

	Matrículas	**Evasão**	**Evasão[3]**
Centro	n=16	n=5	31%
Bairro	n=122	n=43	35%
DRA	n=18	n=10	56%
Total Geral	n1=156	n2=58	37%

Tabela 2: Dados brutos e percentual de evasão por residência (fonte: dados da pesquisa).

[3] As porcentagens aqui são superiores a 100% dado que a proporcionalidade se dá entre cada núcleo urbano. Em outras palavras, comparamos a evasão da região centro com os matriculados totais desta mesma região, não com o total absoluto (n1).

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Um ponto a se ressaltar aqui com relação à alta evasão dos oriundos da DRA é que, na nossa experiência e em conversas com outros professores, constatamos que o deslocamento pode ser um problema com alunos DRA devido aos transportes pagos existentes – que nesse caso implicaria em um investimento financeiro maior para frequentar a aula – ou os transportes escolares gratuitos, que por vezes vêm lotados ou faltam em dias específicos. Isso implicaria num desestímulo para o aluno, que começa a faltar pontualmente e resulta na sua evasão posterior.

Evasão por Faixa Etária

Organizamos as idades em faixas etárias: a) 10 a 15 anos, b) 16 a 20, c) 21 a 30, d) mais de 31. Isso se deve à busca de uma distribuição mais equitativa dos estudantes, relacionando-os, de certa forma, com a sua etapa escolar. Primeiro uma visão geral da faixa etária dos ingressantes:

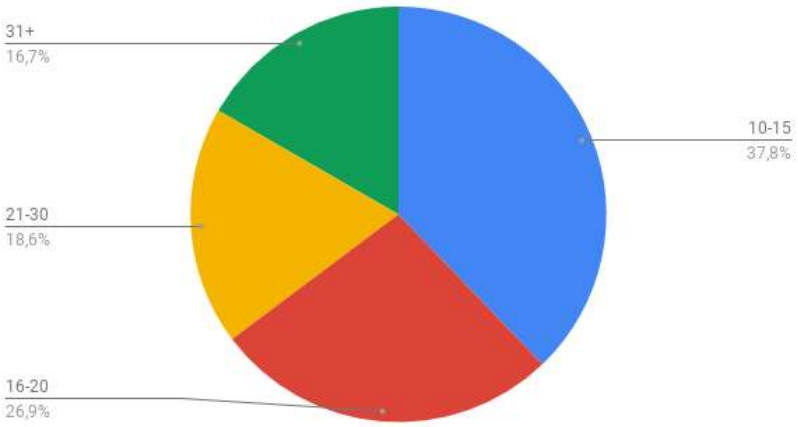


Gráfico 5: Percentual de alunos distribuídos por faixa etária (fonte: dados da pesquisa).

Em ⅔ dos estudantes (64,7%), prevalece a faixa etária que compreende entre 10 e 20 anos de idade, somando as duas categorias. Um perfil interessante

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

para os ingressantes na escola, pois eles são jovens, muitos ainda na adolescência, possivelmente mais disponíveis ao aprendizado musical. O restante se divide entre o público adulto (21 a 30 anos e 31 acima), com a faixa etária acima de 21 anos, correspondendo a 35,3% do total.

Agora seguimos com os dados os dados de evasão:

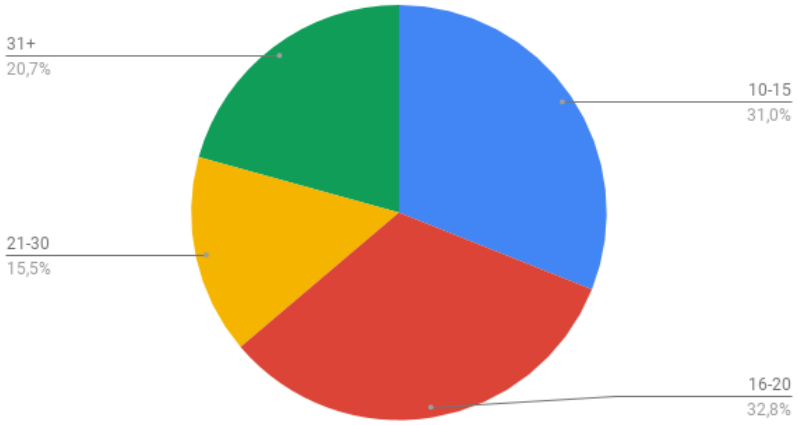


Gráfico 6: Percentual dos alunos evadidos por faixa etária (fonte: dados da pesquisa).

A primeira coisa que se percebe é um aumento no percentual de evasão em relação ao ingresso na turma dos 16-20 anos. Com 45% de evasão nessa faixa etária, como mostra a tabela 3 abaixo, é a segunda faixa etária que mais evadiu no período. A proporção em relação ao número de matrículas, nesse caso, não foi óbvia, conforme evidencia uma olhada mais minuciosa nos dados.

Faixa Etária	Matrículas	Evasão	Evasão %
10-15	n=59	n=18	30%
16-20	n=42	n=19	45%
21-30	n=30	n=9	30%

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

31+	n=25	n=12	48%
Total	n1=156	n2=58	37%

Tabela 3: Dados brutos de faixa etária e percentual de evasão (fonte: dados da pesquisa).

A evasão na faixa dos 10-15 anos, que é a maior no número absoluto de matrículas, permanece abaixo da evasão geral. O maior índice de evasão fica por conta dos estudantes com idade acima de 31 anos, com um expressivo número de 48% entre os que têm essa faixa etária. Entretanto, todas as faixas etárias mantêm um índice de evasão, algo próximos à média geral dos evadidos.

De modo geral, as pessoas mais jovens (os dois extratos com menos idade) procuram mais o curso de violão e, dentro dessa categoria, a evasão entre eles se diferencia: quanto mais jovem, menor a evasão. Já entre os adultos (acima de 21 anos), ocorre o mesmo fenômeno dentro das categorias apresentadas. Entre 21 e 30 anos há menor evasão, e acima de 31 há maior. Um padrão interessante a se tomar em consideração.

Evasão por turno

Neste levantamento geral, temos os dados de todos os matriculados em seus respectivos turnos. O turno da noite é responsável pela maior ocupação com, aproximadamente, metade das matrículas. O restante se divide quase igualmente entre os turnos da manhã e da tarde. Segue o gráfico:

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

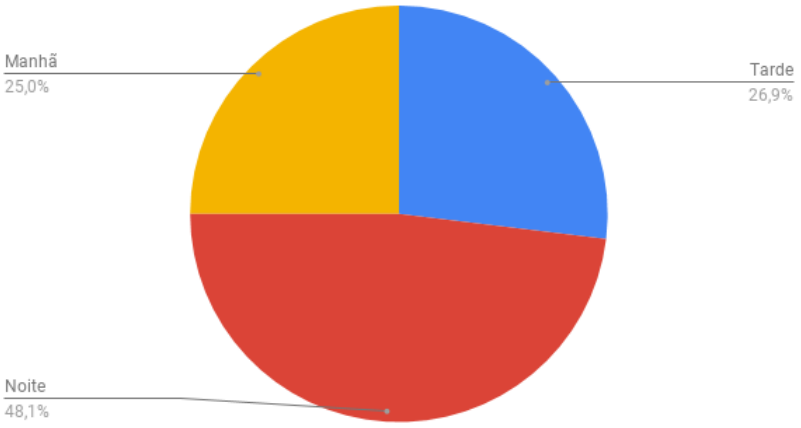


Gráfico 7: Percentual de alunos por turno (fonte: dados da pesquisa).

Agora os dados em porcentagem do número total de evadidos, separados por turnos:

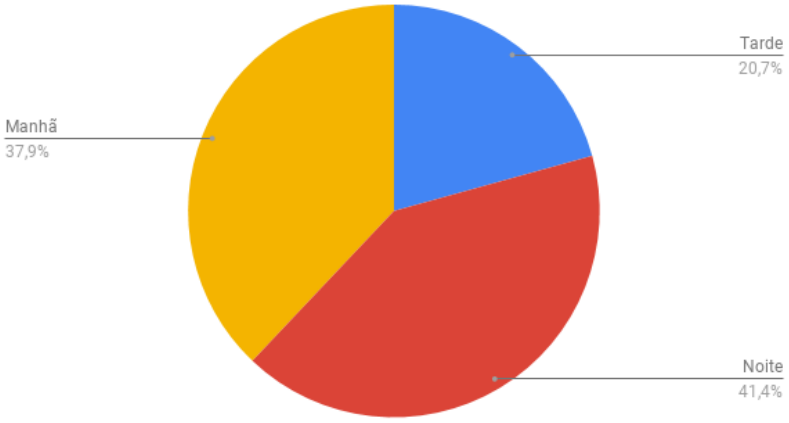


Gráfico 8: Percentual absoluto de evadidos por turno (fonte: dados da pesquisa).

Analisando-os em sua totalidade, os gráficos nos mostram alguns dados interessantes. Em números absolutos, o turno da noite possui a maior quantidade de alunos evadidos, seguido pelo turno da manhã (conforme se pode verificar no gráfico 8 acima). No entanto, quando contrapomos estes dados com a quantidade

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

de matrículas em cada turno, há um giro: o turno da manhã tem o maior percentual proporcional de evasão, sendo mais da metade dos seus matriculados (conforme podemos ver na tabela 4 abaixo). O turno da noite se aproxima, neste caso, da evasão do turno da tarde, com quase 1/3 dos estudantes evadindo. Pela tarde, que teve a segunda maior procura de matrícula entre os turnos, o índice de evasão se manteve o mais abaixo, aproximadamente, ¼ dos matriculados.

Turno	Matrículas	Evasão	Evasão %
Manhã	n=39	n=22	56%
Tarde	n=42	n=12	28%
Noite	n=75	n=24	32%
Total	n1=156	n2=58	37%

Tabela 4: Dados de matrículas e percentual de evasão (fonte: dados da pesquisa).

O turno da noite tem a maior procura, porém uma evasão abaixo da média geral, sendo assim o mais promissor entre os turnos para se matricular ingressantes no curso. A tarde também tem evasão abaixo da média. Pela manhã, o turno com menos matrículas, a evasão ocorreu em mais da metade dos alunos. É importante ressaltar aqui que, em conversas com professores atuantes nesse turno, é grande a reclamação com problemas em relação à residência dos estudantes, e o processo de deslocamento para ir ao curso, o que pode ser um dos fatores desencadeantes para esse alto percentual, pela manhã.

Evasão por Escolaridade

Esta última categoria individual considera a escolaridade dos ingressantes e sua relação com a evasão. Neste caso específico não foi possível utilizar o número total de evadidos (n2=58), por dois fatores. Primeiro, devido ao não comparecimento dos alunos para catalogar esses dados no período de coleta de dados da pesquisa,

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

pois já haviam evadido antes mesmo de ter acesso a eles e suas respectivas escolaridades. Segundo, pela ausência dessa informação no sistema da EMS. Do total de 58 evadidos, conseguimos os dados sobre a escolaridade de apenas 37 (n3), que corresponde a 64% do total dos evadidos.

Consideramos como *Escolaridade,* a última formação completa de cada um. Na categoria Fundamental Incompleto estão todos os alunos que cursam o fundamental. Em Fundamental Completo estão todos os alunos que concluíram o ensino fundamental e os que ainda estão cursando o ensino médio (o ensino fundamental, neste caso, é a sua última formação completa). Para o campo Ensino Médio Completo, incluímos todos os que concluíram o ensino médio, assim como os que disseram cursar o ensino superior. Por fim, em Ensino Superior Completo estão todos os que o concluíram ou estão cursando pós-graduação. No gráfico abaixo estão discriminadas as escolaridades de todos os matriculados a que tivemos acesso (n4=135):

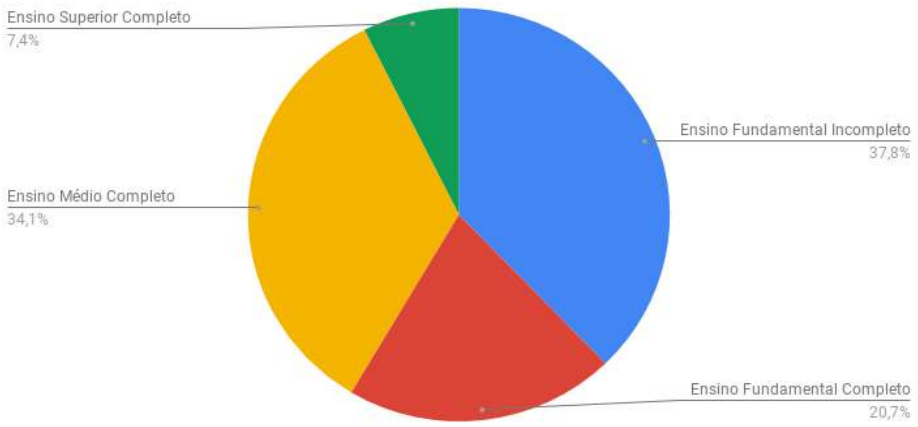


Gráfico 9: Matrícula por escolaridade (fonte: dados da pesquisa).

Na visão geral do gráfico, ele segue basicamente o mesmo fluxo da faixa etária em relação ao número de matrículas, ou seja, a faixa etária é um forte indicativo da escolaridade (o que é quase óbvio, mas é importante fazer este

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

esclarecimento). Entretanto, é factível haver estudantes que tenham atrasado ou interrompido seu processo de escolarização, e essa escolaridade reflete quando geramos os dados de evasão. Vejamos o gráfico de evasão absoluta.

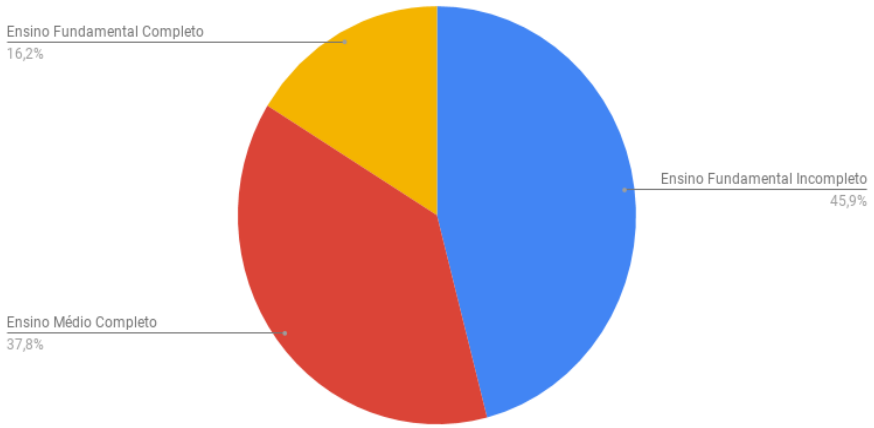


Gráfico 10: Percentual de evasão absoluta por escolaridade (fonte: dados da pesquisa).

Ao analisar o número de matrículas pelo número de evasão em cada categoria (tabela 5 abaixo), o Ensino Fundamental Incompleto representa 33% de evasão. Para os de Fundamental Completo, que compreende também os que estão cursando o ensino médio, o índice é de 21%. Para os de Ensino Médio Completo, que também abrangem aqueles que podem estar cursando nível superior, é 30%. O principal ponto aqui é a evasão daqueles com maior escolaridade, que foi zero no momento da coleta de dados, mesmo sendo um número de menor expressão em relação ao todo, numa amostragem predominantemente de jovens no ensino básico.

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Escolaridade	Matrículas[4]	Evasão	Evasão %
Fundamental Incompleto	n=51	n=17	33%
Fundamental Completo	n=28	n=6	21%
Médio Completo	n=46	n=14	30%
Superior Completo	n=10	-	0%
Total Geral	n=135	n=37	27%

Tabela 5: Dados brutos da escolaridade e percentual de evasão (fonte: dados da pesquisa).

De modo geral, neste campo da escolaridade podemos ver peculiaridades no processo de evasão. Mesmo de forma não determinante, os alunos que evadiram são aqueles que possuem escolaridade ainda de ensino básico, ou podem ainda estar cursando o ensino superior, enquanto os de maior escolaridade, com graduação já completa ou pós, mesmo com um número absoluto não tão expressivo, são responsáveis por zero evasão na categoria.

Cruzamento das categorias

Dado que a evasão analisada à luz de cada categoria individualmente gera um tipo de resultado, muito pontual, decidimos continuar e realizar cruzamentos de diferentes categorias para poder gerar mais informações. Nas seções abaixo, realizamos cruzamentos entre Faixa Etária e Turno, Faixa Etária e Residência, e Turno e Residência. A apresentação dos resultados segue o mesmo padrão que viemos usando para organização dos dados, com os números de matrícula primeiro, seguidos pela evasão, ambos em gráficos e tabelas.

Faixa etária por residência

[4] Lembrando que o número aqui é menor que n1 pelo fato de não haver tido os dados de escolaridade de todos os matriculados.

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Aqui temos um mapeamento de faixa etária e residência dos alunos matriculados. Os *bairros* concentram todas as faixas etárias e em grande quantidade devido à maior demanda vinda dessa região. Mas em relação ao Centro e DRA, ambos têm sua demanda concentrada na faixa dos de 16-20 anos. Já o ponto que mais chama atenção no gráfico à primeira vista é o fato de que os de faixa etária acima dos 31 anos vêm exclusivamente dos bairros.

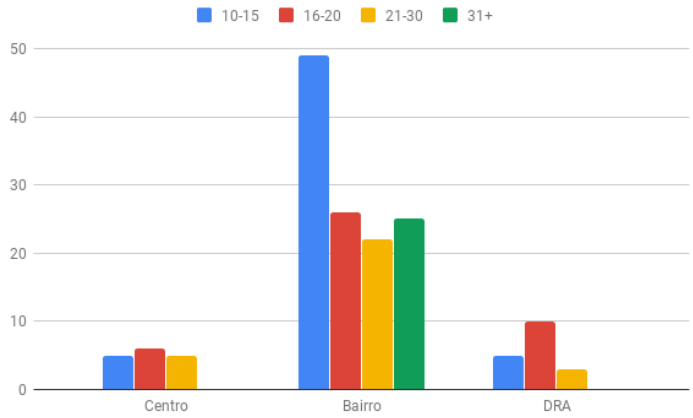


Gráfico 11: Números de matrículas de faixa etária em cada Residência (fonte: dados da pesquisa).

A evasão absoluta mantém a proporcionalidade parecida com a matrícula, porém o Centro chama atenção já que os de 16-20 anos evadem menos que os oriundos de outras regiões na mesma faixa etária. Note-se que é a única região que há uma inversão das colunas.

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

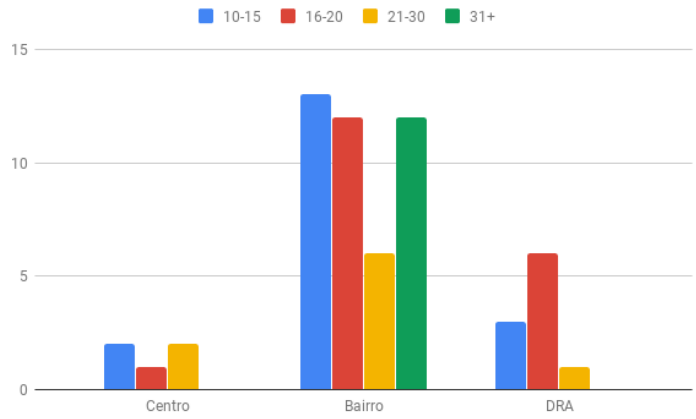


Gráfico 12: Números de evasão de faixa etária por Residência (fonte: dados da pesquisa).

Seguindo com as tabelas, veremos os números exatos e as porcentagens de cada faixa por residência e sua evasão direta. A porcentagem da evasão é representada pela faixa que evadiu em cada região.

	10-15 anos	Evasão	Evasão %
Centro	n=5	n=2	40%
Bairro	n=49	n=13	27%
DRA	n=5	n=3	60%

Tabela 6: Dados da Faixa Etária de 10-15 anos por Residência e Percentual de evasão (fonte: dados da pesquisa).

	16-20 anos	Evasão	Evasão %
Centro	n=6	n=1	17%
Bairro	n=26	n=12	46%
DRA	n=10	n=6	60%

Tabela 7: Dados da Faixa Etária de 16-20 anos por Residência e Percentual de evasão (fonte: dados da pesquisa).

	21-30 anos	**Evasão**	**Evasão %**
Centro	n=5	n=2	40%
Bairro	n=22	n=6	27%
DRA	n=3	n=1	33%

Tabela 8: Dados da Faixa Etária de 21-30 anos por Residência e percentual de evasão (fonte: dados da pesquisa).

	31+ anos	**Evasão**	**Evasão %**
Centro	n=0	n=0	-
Bairro	n=25	n=12	48%
DRA	n=0	n=0	-

Tabela 9: Dados da Faixa Etária de 31+ anos por Residência e percentual de evasão (fonte: dados da pesquisa).

Para cada faixa etária se vê a taxa de evasão em cada região. Alunos jovens entre 10 e 15 anos que vem de DRA evadiram mais. Na próxima faixa, os alunos com menos de 16-20 anos, os que menos evadiram são oriundos do centro, com expressivo aumento, nos que residem nos bairros e nos DRA. Ou seja, ser jovem e morar mais longe da escola são fatores bastante determinantes para a evasão. Entre os adultos de 21-30, a evasão está mais equilibrada em todas as regiões. Destaque os residentes no centro, com índice um pouco elevado em 40%. Os adultos de 31 anos, ou mais apresentaram evasão apenas nos bairros, dado que não haviam matriculados nesta faixa etária, nas outras regiões de residência.

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Faixa etária por turno

Ao cruzar faixa etária com o turno das aulas, duas características já são claras quando olhamos para o gráfico: esses números mostram que ocupação da faixa de 10-15 anos é predominante em todos os turnos de aula, e a faixa acima dos 31 anos ocupa mais o turno da noite, e tem pouca matrícula nos outros turnos.

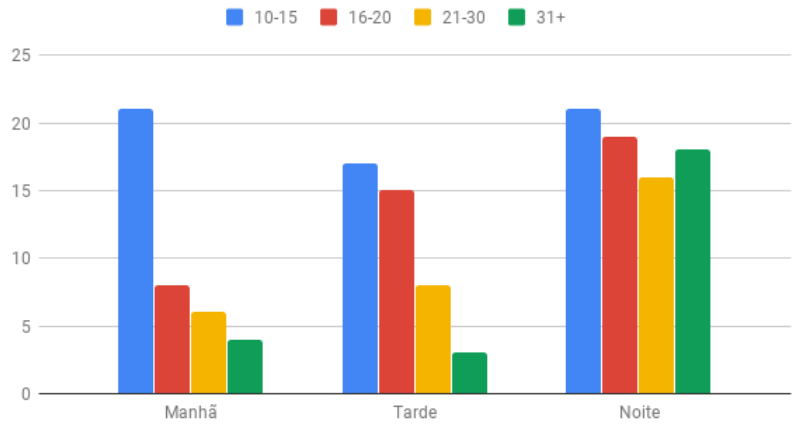


Gráfico 13: Dados faixa etária matriculada em cada turno (fonte: dados da pesquisa).

Mas há também uma particularidade quando analisamos a ocupação das turmas e sua relação com a evasão. Em números absolutos, as faixas que vão dos 10 aos 20 anos são as responsáveis pela grande evasão n'o período da manhã. Já no período noturno, a evasão bem abaixo da média geral. Esse número é menor ainda entre os mais jovens de 15-20 anos. Já entre os adultos (21-30), há baixa evasão pela manhã. Nos estudantes de 31+, a evasão concentra-se a noite seguindo a lógica de turno de matrícula como mostra o gráfico:

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

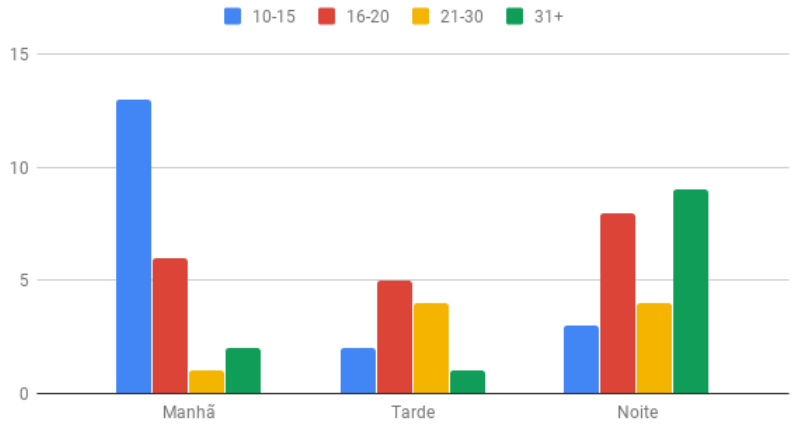


Gráfico 14: Dados de evasão por faixa etária em cada turno (fonte: dados da pesquisa).

Mudando para percentuais, podemos olhar a evasão de cada turno em forma mais clara. Aqui fica mais evidente o que comentamos anteriormente sobre a evasão que abrange as idades entre 10 e 20 anos.

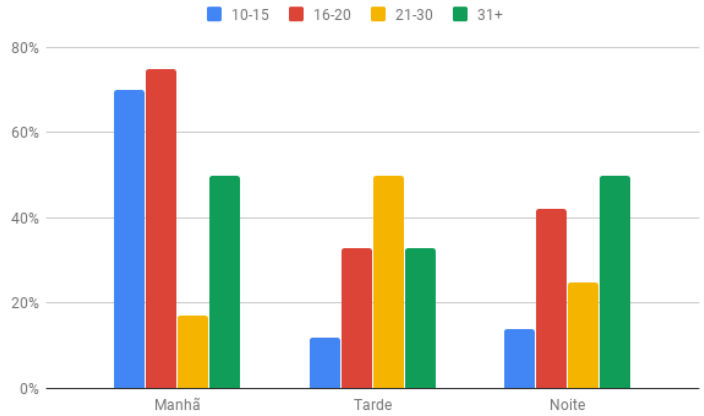


Gráfico 15: Percentual de evasão de cada faixa etária por turno (fonte: dados da pesquisa).

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

A seguir, os dados em números absolutos e sua porcentagem em cada faixa etária em cada turno.

Turno	10 a 15 anos	Evasão	Evasão %
Manhã	n=21	n=13	70%
Tarde	n=17	n=2	12%
Noite	n=21	n=3	14%

Tabela 9: Dados da faixa etária 10-15 anos por turno e percentual de evasão (fonte: dados da pesquisa).

Turno	16 a 20 anos	Evasão	Evasão %
Manhã	n=8	n=6	75%
Tarde	n=15	n=5	33%
Noite	n=19	n=8	42%

Tabela 10: Dados da faixa etária 16-20 anos por turno e percentual de evasão (fonte: dados da pesquisa).

Turno	21 a 30 anos	Evasão	Evasão %
Manhã	n=6	n=1	17%
Tarde	n=8	n=4	50%
Noite	n=16	n=4	25%

Tabela 11: Dados da faixa etária 21-30 anos por turno e percentual de evasão (fonte: dados da pesquisa).

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Turno	31+ anos	Evasão	Evasão %
Manhã	n=4	n=2	50%
Tarde	n=3	n=1	33%
Noite	n=18	n=9	50%

Tabela 12: Dados da faixa etária 31+ anos por turno e percentual de evasão (fonte: dados da pesquisa).

O segundo maior percentual de evasão, que é o da faixa de 16-20 anos, mantém consideráveis índices em todos os turnos, porém mais alto ainda dentro da própria faixa no turno da manhã. A faixa 21-30 poucos evadem pela manhã, e concentram a evasão nos turnos da tarde (maior evasão) e noite. O turno da noite mantém o equilíbrio na relação matrícula-evasão, porém concentra o maior percentual de evadidos para o grupo 31+.

Em resumo desta seção, a maior evasão vista anteriormente no turno da manhã se sustenta em quase todas as faixas etárias, exceto entre os adultos (21-30 anos), que têm evasão de apenas 17%. Jovens de 16-20 anos têm alto índice nos turnos da manhã e noite. Os de 31+ evadem pela metade nos turnos manhã e noite.

Turno e residência

Em relação à residência, permanece a mesma estrutura feita anteriormente com as regiões definidas entre Centro, Bairro e DRA. No primeiro gráfico, vemos os valores absolutos seguindo o mesmo padrão de organização. A preferência dos alunos de todas as regiões é se matricular no período noturno, como já apontado.

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

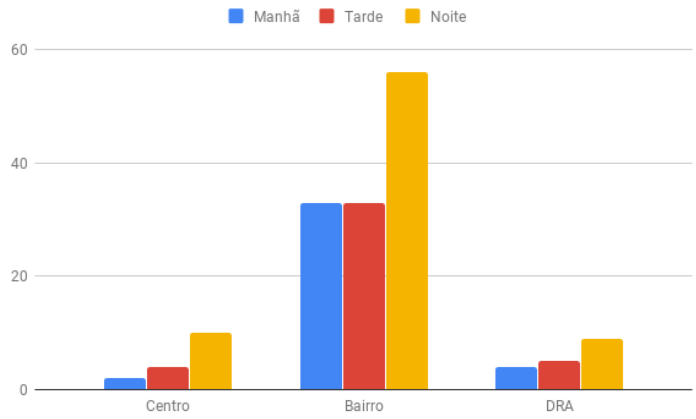


Gráfico 16: Dados de turno por residência (fonte: dados da pesquisa).

A seguir, podemos notar uma evasão maior no centro e no bairro pela manhã. Pela noite, a evasão se concentra no bairro e na DRA.

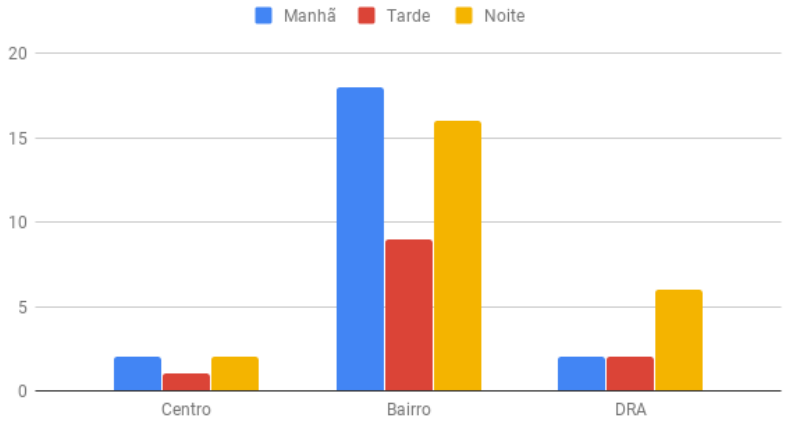


Gráfico 17: Dados de evasão de turno por residência (fonte: dados da pesquisa).

Abaixo, as tabelas foram geradas a partir dos turnos. Sua totalidade se dá pela somatória das três regiões. As tabelas seguem em matrículas por cada turno, sua evasão e porcentagem de evasão.

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

	Manhã	Evasão	Evasão %
Centro	n=2	n=2	100%
Bairro	n=33	n=18	56%
DRA	n=4	n=2	50%

Tabela 13: Dados de matrículas no turno da manhã por residência e percentual evasão (fonte: dados da pesquisa).

	Tarde	Evasão	Evasão %
Centro	n=4	n=1	25%
Bairro	n=33	n=9	27%
DRA	n=5	n=2	40%

Tabela 14: Dados de matrículas no turno da tarde por residência e seu percentual de evasão (fonte: dados da pesquisa).

	Noite	Evasão	Evasão %
Centro	n=10	n=2	20%
Bairro	n=56	n=16	29%
DRA	n=9	n=6	67%

Tabela 15: Dados de matrículas no turno da noite por residência e seu percentual de evasão (fonte: dados da pesquisa).

Os números do cruzamento de dados ressoam com os dados individuais, tanto de Residência, quanto de Turno. Os alunos oriundos dos bairros, matriculam-se mais – principalmente no turno da noite – e evadem mais pela manhã, da mesma

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

forma que os oriundos do Centro. Os DRA mantém a proporção do número de matrículas pelo de evasão em todos os turnos. Importante salientar o turno da manhã: o centro teve evasão de 100%, enquanto o Bairro 56% e DRA 50%. Esse cruzamento é importante para o perfil que vai ser gerado ao ver a evasão de forma mais minuciosa.

Conclusão: dos dados à teoria

Após haver apresentado os dados e debatido brevemente, vamos à etapa final e talvez a mais importante deste estudo: traçar o perfil do aluno evadido do curso de violão em uma escola especializada de música. Antes, cabe relembrar que a metodologia foi inspirada na *Grounded Theory*, cuja sistematização objetiva a construção de uma teoria. Dizemos que a GT foi inspiração, pois propositalmente deixamos de fora uma etapa da sua metodologia tradicional: o diálogo com a literatura após ter elaborada a teoria. Isso se deve a que este, consideramos uma primeira aproximação com o tema, um embrião da teoria que, depois, será desenvolvida mais a fundo, buscando as características demográficas para a evasão em escolas especializadas de música em todos os instrumentos e aulas.

Tendo organizado os dados segundo categorias, as analisando individualmente e depois, realizando cruzamentos, podemos ter as seguintes conclusões. Para o campo *Gênero*, sem fins probabilísticos, os números mostraram uma maioria de matriculados homens, com 58,3%, e 41,7% de mulheres. A evasão absoluta (n2=58) se traduz em números quase idênticos ao absoluto de matrículas, pois entre os evadidos 58,6% são homens e 41,6% são mulheres. Na análise proporcional, os números são iguais, ou seja 37% para homens e mulheres. Nesta análise, parece que o gênero do estudante não é um fator de influência na evasão estudantil.

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

Na categoria *Residência*, separada entre Centro, Bairro e DRA (todos em relação à cidade de Sobral, nosso contexto), foi constatado que a demanda maior de matrículas fica por conta dos Bairros, com 78,2%, seguido de DRA e Centro. Naturalmente o maior número absoluto de evasão fica por conta dos bairros, mas proporcionalmente quem mais evade são alunos oriundos dos DRAs. Enquanto os alunos dos bairros evadem em 35% e os do Centro em 31%, os de DRA totalizam 56%. Podemos ver, então, que quanto mais longe for a residência em relação ao centro da cidade (local onde está a escola de música), mais factível a evasão entre os ingressantes do curso. Em outras palavras mais gerais, quanto mais longe a residência do local das aulas, mais provável a evasão.

Para *Faixa Etária*, a grande demanda da instituição é de jovens de até 20 anos (2/3 das matrículas), com prevalência de 10-15 anos. E quanto mais jovens eles são, menos eles evadem. A evasão, neste caso, é maior entre os jovens de 16-20 anos e adultos de 31 anos acima, ambas com índice alto, 45% e 48% respectivamente, sendo a característica predominante de evasão os de maior idade, acima dos 31 anos.

Na categoria *Turno* de aula, temos a maior ocupação pela noite, com quase metade dos estudantes matriculados. Juntamente com a tarde, são os que menos evadem. O ponto crítico fica por conta do turno da manhã, que é onde se tem menor procura e maior evasão, com 56% dos matriculados evadidos. A manhã se mostrou a maior possibilidade de evasão, mesmo com a menor procura dentre os cursos, configurando-se como um fator chave.

No campo *Escolaridade,* cuja informação considerada foi a última formação do estudante, notou-se maior matrícula de pessoas com Ensino Fundamental Incompleto. Esta categoria constitui basicamente aqueles que ainda estão cursando este nível educativo, o que corrobora também com a faixa etária mais jovem já descrita aqui. O ponto principal desta categoria é o número zero de evasão daqueles que possuem ensino superior completo e que permeiam a faixa

etária de 21-30 anos. Nesta categoria, temos um equilíbrio em relação à evasão das outras categorias de escolaridade, o que nos leva a considerar que, quanto mais alto o nível de escolaridade, menos chance de evasão do curso.

Quando começamos os cruzamentos, encontramos fatores interessantes. Em *Faixa Etária por Residência* temos que a faixa etária de 10-15 anos que tem sua residência nos bairros evadem menos. Já os que vêm das DRA, evadem mais, juntamente com os residentes na zona Centro. Na faixa etária 16-20 anos, há menos evasão dos que vêm do Centro, enquanto os de DRA, novamente, evadem mais. Nos estudantes de 21-30 anos se nota uma menor evasão dos que vêm dos bairros e maior evasão dos que vêm do centro. Por fim, os de 31 anos acima residem exclusivamente nos bairros, com evasão de 48% no total. Aqui concluímos que jovens (16-20) e adultos com maiores idades (31+), que moram mais afastados da escola, tendem a evadir mais.

No cruzamento de *Faixa Etária por Turno,* conseguimos mapear a movimentação de cada faixa etária nos três turnos. Alunos de 10-15 anos procuram, de forma equilibrada, todos os turnos, porém evadam com alto índice no período da manhã. Os de 16-20 anos procuram mais à noite, porém evadem em alto índice pela manhã. Aqueles com idade entre 21-30 anos evadem mais pela tarde, e os com mais de 31 anos, evadem igualmente em maior quantidade pela manhã e noite.

Em *Turno por Residência* foi possível ver a movimentação das regiões em cada turno. Pela manhã as evasões de todos os turnos foram de 50% para cima, ou seja, o turno, por si só, é um fator importante na evasão. Destaque maior para os oriundos do centro, que evadiram em 100%. Pela tarde e noite os maiores índices ficam com os DRA. De modo geral, em todos os turnos a maior probabilidade de evasão fica com os DRA e, pela manhã, especificamente, os alunos residentes no Centro.

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

A partir destes dados, criamos abaixo o que seria o perfil demográfico dos estudantes de violão de escola de música especializada com maior e menor propensão à evasão:

	Maior evasão	**Menor Evasão**
Perfil 1	Se jovens, especificamente os de faixa etária 16-20 anos: • Cursando, em sua maioria, o ensino básico • Oriundos de locais distantes da sede da escola, especialmente das regiões vizinhas (DRA) • Matriculados no turno da manhã	Se jovens, na faixa etária de 10-15 anos: • Residentes nos bairros da sede da cidade • Matriculados nos períodos de tarde e noite
Perfil 2	Se adultos, com idade acima dos 31 anos: • Oriundos dos bairros da sede do município • Matriculados pela manhã ou pela noite	Se adultos, com idade 21-30 anos: • Com maior escolaridade; • Oriundos dos bairros da sede; • Com matrícula pela manhã ou noite

Por fim, devemos pontuar que essa pesquisa foi feita num contexto reduzido, apesar do considerável número de participantes, e deve ser revisada, ampliada e contrastada em quantidade de participantes e contextos, para poder realizar uma generalização do fenômeno. Além disso, também buscar saber as motivações que levaram a evasão é um ponto extremamente válido e que exige mais descrição de cada situação, na realidade de uma pesquisa qualitativa. Não era nossa intenção, no momento da condução da pesquisa, buscar soluções e estratégias para enfrentar a evasão, mas sim pensar no seu papel diagnóstico para,

MOTA, Kelvin Cesar da Silva; BORNE, Leonardo da Silveira. Evasão em escolas especializadas de música: um estudo sobre os perfis discentes inspirado na G*rounded Theory*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

a partir daí, desenhar possíveis soluções. Os problemas de evasão são muito dependentes do contexto, ou seja, em cada instituição de música há situações diferentes, e nos propusemos a dar um caminho de diagnóstico, gerando uma teoria possível de explicar a situação. No entanto, os dados aqui aportados, além de ser usados de maneira a guiar ações para prevenir a evasão em escolas especializadas de música, podem ser utilizados plenamente como parâmetros para pesquisas futuras, ao surgirem questionamentos sobre os fenômenos da evasão em educação musical.

Referencias:

ARAÚJO, Jaine Gonçaves. *Evasão na EAD: um survey com estudantes do curso de licenciatura em música a distância da UnB*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CAPUZZO, Maria José Martins. *A Evasão no Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

ESTEVAM, Vicente. ESTEVAM, Vicente. *Ensino de Música e Evasão Escolar em Conservatórios de Minas Gerais: dois estudos de caso*. Anais do II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, II SIMPOM, Unirio, 2012. [660-668].

ILARI, Beatriz. *Quando o músico pensa em deixar a profissão*: um estudo comparativo entre instrumentistas brasileiros e canadenses. Em Pauta. v. 13, n. 21, p. 71-88, 2002.

SOUZA, Zelmielen A.; BELLOCHIO, Cláudia R. *A Teoria Fundamentada na pesquisa qualitativa em educação musical*: delimitações conceituais, construções e potenciais. Revista Opus, v. 25, n. 2, p. 1-16, 2019. http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2501

TAROZZI, Massimiliano. *O que é a Grounded Theory?* Petrópolis: Vozes, 2011.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

A CONSTRUÇÃO DO CORPO DOCE DA BAILARINA DA CAIXINHA DE MÚSICA

Daniela Grieco Nascimento e Silva
Marcia Gonzalez Feijó

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F819

SILVA, Daniela Grieco Nascimento e; FEIJÓ, Marcia Gonzalez. A construção do corpo doce da bailarina da caixinha de música. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

A CONSTRUÇÃO DO CORPO DOCE DA BAILARINA DA CAIXINHA DE MÚSICA

Daniela Grieco Nascimento e Silva[1]
Marcia Gonzalez Feijó[2]

Resumo: Este artigo, por meio de uma revisão bibliográfica, objetiva refletir sobre a construção do corpo da bailarina clássica. Como as mulheres predominam na prática do balé seu corpo foi representado por meio das relações de poder estabelecidas pela sociedade e pela cultura. Foi construído um corpo doce para a bailarina onde são inscritos os discursos hegemônicos masculinos em relação à feminilidade, criando a figura da bailarina da caixinha de música, símbolo de beleza, graça, leveza, pureza, submissão. Mas novas formas de relações de poder e saber estão sendo tecidas e já começam a rachar velhos paradigmas em relação às mulheres, possibilitando maior igualdade entre os gêneros e que estes reflitam no mundo do balé.

Palavras Chaves: Balé clássico; Corpo Doce; Bailarina da Caixinha de Música.

THE CONSTRUCTION OF THE SWEET BODY OF THE DANCER OF THE MUSIC BOX

Abstract: This article, through a bibliographic review, aims to reflect on the construction of the body of the classical dancer. As women predominate in the practice of ballet, their body was represented through the power relations established by society and culture. A sweet body for the dancer was built

---

[1]Pós Doutoranda em Gerontologia (UFSM), Doutora em Educação - Linha de Pesquisa Educação e Artes - na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano, Especialista em Psicopedagogia - Abordagem Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Franciscano, Mestre em Educação - Ênfase na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Ação Coletiva - pelo Centro Universitário La Salle. Possui formação em balé pela Escola de Ballet Ivone Freire. Membro do Grupo de Pesquisa em Arte, Cultura e Educação - GEPAEC - UFSM, e do Grupo de Estudos em Educação, Arte e Cultura (GEEDAC) - UFSM. Atualmente é diretora artística, coreógrafa e professora de balé na ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, em Santa Maria - RS. Tem experiências nas áreas de Educação e Arte, com ênfase em Educação das Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: dança, gênero, estudos feministas.

[2] Professora na Universidade Federal de Santa Maria (CEFD) nos cursos de Dança Licenciatura; Cursos de Bacharelado e Licenciado em Educação Física. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física (UFSM). Doutorado em Educação, na linha Educação e Arte (UFSM). Mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria.Formação em Dança para Bailarino de corpo de Baile com vários cursos complementares nesta área. Certificada pela Polestar - Certiefeld Pratciitioner of Pilates Studio, como instrutora. Atua nas seguintes temáticas: Dança; Educação Somática;Terapias do corpo; Processos de criação em dança; com ênfase nos estudos do corpo, arte, cultura e qualidade de vida.

SILVA, Daniela Grieco Nascimento e; FEIJÓ, Marcia Gonzalez. A construção do corpo doce da bailarina da caixinha de música. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

where male hegemonic speeches regarding femininity are inscribed, creating the figure of the dancer in the music box, symbol of beauty, grace, lightness, purity, submission. But new forms of relations of power and knowledge are being woven and are beginning to break old paradigms in relation to women, allowing greater equality between genders and that these reflect in the world of ballet.

Keywords: Classical ballet; Sweet Body; Ballerina from the Music Box.

Introdução

O propósito deste artigo é refletir, por meio de uma revisão bibliográfica, sobre a construção do corpo da bailarina clássica. Partindo do pressuposto que as mulheres são predominantes na prática do balé, cabe salientar que seus corpos foram representados por meio das relações de poder estabelecidas pela sociedade e pela cultura (Beauvoir, 1980a). Foi construído um padrão corporal para a bailarina clássica onde são inscritos os discursos hegemônicos masculinos em relação à feminilidade, criando o mito do eterno feminino e edificando uma imagem da bailarina associada às mulheres do período romântico criando, assim, a figura bucólica da bailarina da caixinha de música.

Assim, para dar conta do objetivo proposto, o trabalho foi estruturado a partir de três momentos. O primeiro apresenta uma reflexão sobre a imagem feminina no balé. O segundo descreve sobre os processos de disciplinarização dos corpos femininos que geraram a figura da bailarina da caixinha de música. E o terceiro momento tece algumas reflexões sobre a temática proposta.

A imagem feminina no balé

A imagem da bailarina delicada, diáfana, vestida com *tuttu* cor de rosa, rodopiando delicadamente ao som de uma música suave diante dos espelhos de uma caixinha de música, povoa o sonho de milhares de meninas ao redor do mundo. Ligada ao mundo da imaginação e da fantasia por realizar proezas corporais

diferenciadas daqueles que não dançam, a imagem da bailarina foi construída por meio de diversos marcadores sociais, culturais e políticos, que escreveram em seu corpo símbolos desta representação feminina, explicitada pela postura, gestos, movimentos, roupas e comportamentos.

Voltando à imagem da *bailarina da caixinha de música* pode-se perceber que é construído um *corpo doce* para a bailarina. Um corpo obediente, disciplinado, bonito, gerador de satisfação para si e para os outros, mas condenado a repetir eternamente os mesmos movimentos diante dos espelhos da vida.

O corpo do brinquedo propaga suas ressonâncias no mundo real. Todos os anos, milhões de meninas são levadas por mães ansiosas a escolas de balé a fim de desenvolver *"boa postura", "graça", "leveza", "delicadeza", "beleza"* e, quem sabe um dia, brilhar num palco. A inserção no mundo do balé quase sempre é realizada pela mãe, como mais um aprendizado do universo feminino, onde qualidades "doces" como as anteriormente citadas, são incentivadas nas meninas desde cedo.

Assim como os meninos são incentivados a práticas corporais culturalmente associadas ao mundo masculino - futebol, lutas, basquete, etc. - e que exigem atributos como força física, coragem, audácia, persistência, liderança. As meninas são levadas a realizar atividades próximas ao universo materno, onde aprenderão a se construir como mulheres e serão ensinadas a desenvolver características consideradas femininas - meiguice, delicadeza, recato, submissão. O balé, nascido nas cortes renascentistas e simbolizado pelas figuras das bailarinas do período romântico, encaixa-se perfeitamente no ideal de feminilidade da sociedade patriarcal (HOMANS, 2010).

O patriarcalismo, de acordo com Simone de Beauvoir (1980a), não nasceu juntamente com os sujeitos, mas foi construído socialmente e culturalmente com a evolução humana. No início da história da humanidade, as primeiras sociedades humanas eram coletivas, tribais, nômades e matrilineares, sendo organizadas em torno da figura da mãe, a partir da descendência feminina, uma vez que se

desconhecia o papel masculino na reprodução. Os papéis sexuais e sociais de homens e mulheres não eram organizados de forma rígida, a monogamia não existia e as relações sociais eram igualitárias.

Com a descoberta da agricultura, da caça e do domínio sobre o fogo, as comunidades passaram a se fixar em um território. As funções sociais começaram a ser divididas de acordo com os atributos físicos: aos homens cabia caçar e as mulheres ficariam responsáveis pelo cultivo da terra e pelos cuidados das crianças. Com o conhecimento do papel masculino na reprodução e o estabelecimento da propriedade privada, as relações passaram a ser predominantemente monogâmicas, a fim de garantir o direito de herança aos filhos legítimos.

Instituindo-se, de acordo com Simone de Beauvoir (1980a), a família monogâmica e a divisão sexual e social do trabalho entre os homens e as mulheres, instaura-se o patriarcado, uma nova ordem social centrada na descendência patrilinear e no controle dos homens sobre as mulheres. O patriarcado não designa o poder do pai, mas o poder do masculino enquanto categoria social, sendo uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios fundamentais: as mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens e os jovens são hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos.

A supremacia masculina ditada pelos valores do patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas; legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas; estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas. Assim, a sociedade é patriarcal em sua totalidade, pois as mulheres são submetidas aos homens, tanto na esfera privada quanto na esfera pública. Embora o patriarcado tenha alterado algumas configurações ao longo dos anos, manteve em sua essência premissas do seu pensamento original.

A dominação masculina exercida pelo patriarcado não corresponde a um imaginário ou a uma ideologia, mas a um sistema performativo e simbólico que por

meio do discurso, é inscrito nos corpos dos sujeitos, gerando comportamentos, posturas e ações condizentes com o pensamento dominante.

Ocorre uma verdadeira ação pedagógica sobre os sujeitos, que reitera continuamente nos corpos biológicos os marcadores sociais e culturais relativos às identidades e aos papéis de gênero, reforçando atos, posturas, comportamentos e rotinas condizentes com o desejado pelo sistema patriarcal. Assim, o discurso social e cultural ensina às crianças como ser homem ou mulher, fortalecendo a visão de mundo patriarcal sobre a masculinidade e a feminilidade. Pierre Bourdieu (2015) considera a dominação masculina como uma violência simbólica sobre as mulheres que, de maneira doce e praticamente invisível, toma seus corpos e consciências, fazendo-as totalmente submissas ao poder patriarcal.

Controlar o corpo feminino é uma maneira de sujeição das mulheres, pois no momento em que o poder masculino define o corpo da mulher, ela irá se produzir de acordo com tais representações. Historicamente associada ao pecado pela religião cristã, a mulher foi sempre representada como possuidora de um poder perigoso associado a sua sexualidade. Assim, o corpo da mulher foi dissecado e analisado pelo discurso da ciência, produzindo um saber que a inscreveu como diferente e inferior ao homem, sendo por isso relegada ao mundo privado, onde seria controlada, tendo a função de gerar e criar filhos.

Para Michel Foucault (2014) ocorreu uma articulação do corpo feminino com o corpo social (regulação da fecundidade feminina como mantenedora e asseguradora da população), com o espaço familiar (o corpo feminino mantém, alimenta, nutre, regula a estrutura familiar) e com a vida das crianças (o corpo feminino não é apenas aquele que cuida, mas é também responsável por passar os códigos morais e éticos da sociedade para a criança). Construiu-se uma imagem negativa da mulher. Fechada e controlada no mundo privado, seu corpo foi enlaçado pelo discurso médico e concebido como uma patologia por ser considerado frágil e sensível, dependendo eternamente do cuidado e da proteção masculina.

Simone de Beauvoir (1980b) demonstra como as meninas, desde cedo, na relação lúdica com suas bonecas e ouvindo/lendo contos infantis, são incentivadas a construir uma imagem de seu corpo que estabelece ligação entre beleza e feminilidade, fazendo do espelho um medidor dos atributos que deseja ver e ouvir sobre si mesma.

> Através de cumprimentos e censuras, de imagens e de palavras, ela descobre o sentido das palavras 'bonita' e 'feia'; sabe, desde logo, que para agradar é preciso ser 'bonita como uma imagem'; ela procura assemelhar-se a uma imagem, fantasia-se, olha-se no espelho, compara-se às princesas e às fadas dos contos. (BEAUVOIR, 1980b, p. 25).

As representações do feminino incidem subliminarmente sobre as meninas, fazendo-as introjetar as qualidades e valores associados à feminilidade predominante em sua cultura: beleza, doçura, meiguice, submissão, recato, importância da maternidade. Estas são legadas por meio de práticas rotineiras e comuns, especialmente pelas duas maiores referências na vida da criança: a família e a escola. São as palavras, os gestos e os olhares das pessoas que circulam principalmente, por essas duas instâncias que ajudarão a construir a imagem de corpo, estabelecendo a construção da identidade e dos papéis de gênero que serão seguidos pela criança.

> A representação social do próprio corpo é, assim, obtida através da aplicação de uma taxonomia social, cujo princípio é idêntico aos dos corpos aos quais se aplica. Assim, o olhar não é apenas simples poder universal e abstrato de objetivação, como supõe Satre; é um poder simbólico cuja eficácia depende da posição relativa daquele que percebe e daquele que é percebido, e do grau em que os esquemas de percepção e de apreciação postos em ação são conhecidos e reconhecidos por aquele a quem se aplicam. (BOURDIEU, 2015, p. 80-81).

A escolha pela prática do balé para as meninas é um modo de reforçar a aquisição de atributos femininos, pois desde a exaltação das imagens das bailarinas

do período romântico, a dança clássica é concebida como uma arte que enaltece e reforça a feminilidade socialmente desejada.

Desde os seus primórdios, a dança clássica mantém regras preestabelecidas para os corpos, definindo de maneira explícita os papéis de gênero pretendidos em sua prática. Aos corpos masculinos são atribuídos valores como força e virilidade, sendo capazes de transportar e deslocar o corpo feminino pelo espaço. Já os corpos femininos tornam-se expressão máxima da feminilidade socialmente e culturalmente desejada. Jogos de poderes atravessam os corpos, tornando o balé um dispositivo de poder.

Incorporado aos demais dispositivos do patriarcalismo, inicialmente a dança associou a imagem da bailarina à prostituição, pois a exposição do corpo feminino nos movimentos da dança realçava a sensualidade e o erotismo, o que era condenado pelo cristianismo (HANNA, 1999).

Durante toda a Idade Média, a moral cristã concebeu o corpo como algo desprezível e vil e cujos desejos e anseios precisavam ser severamente reprimidos a fim de que os sujeitos pudessem elevar o espírito sob a matéria. Consequentemente, a dança não era vista com bons olhos pelos detentores do poder, embora algumas manifestações populares fossem toleradas, fazendo com que a Igreja procurasse trazer muitas danças para o culto, recriando-as segundo a visão cristã.

Com o advento do Renascimento, o balé nas cortes européias foi predominantemente desenvolvido por homens que, muitas vezes, executavam papéis femininos travestidos, pois de acordo com a moral da época, as mulheres não deviam se exibir publicamente.

Ocorreram, na Europa, dois movimentos que desencadearam profundas mudanças na sociedade, na política, na cultura e na economia, propiciando às mulheres que, pouco a pouco, pudessem assumir o protagonismo na dança: a

Revolução Francesa, no século XVIII; e a Revolução Industrial, no século XIX. Ambos movimentos trouxeram uma nova visão sobre o corpo humano.

Judith Hanna (1999) salienta que o corpo, já envolvido com o pecado e julgado inimigo da vida espiritual, tornou-se o antagonista da produtividade econômica. Como a burguesia francesa em ascensão, atribuiu parte do colapso da monarquia à frouxidão moral, convertendo o corpo, até ali visto como instrumento de prazer, em instrumento de produção. Desse modo, a classe média podia cuidar de seu poder. Autocontrole significava controle do corpo e mais adiante, controle das pessoas que se importassem com o corpo. Consequentemente, a profissão da dança recebeu baixa remuneração financeira e pouco interesse pela carreira por parte dos homens que dominavam a cultura. Muitos homens renunciaram a profissão de bailarino, abrindo espaço para as mulheres.

Mas não foram as burguesas que adentraram nos palcos dos teatros da Europa, pois os princípios morais do período pregavam que as “mulheres de família” deveriam dedicar-se ao lar e aos filhos, não devendo jamais exercer atividades fora do mundo privado, mantendo o recato, a submissão e a discrição. O trabalho braçal, conforme Michelle Perrot (2005), começou a ser relacionado à incapacidade intelectual, sendo normalmente desenvolvido pelas camadas populares. Deste modo, as mulheres das classes sociais mais baixas, que necessitavam trabalhar, eram associadas à imagens de degradação moral e, consequentemente, de prostituição.

Em virtude disso, as bailarinas da Ópera de Paris sofreram forte discriminação social, sendo “julgadas como parte do *demi-monde,* ou dos escalões da prostituição. A expressão *‘garota de balé’* tinha uma conotação negativa até metade do século XX e, em alguns lugares, ainda tem” (HANNA, 1999, p. 186).

As jovens bailarinas tornaram-se uma fonte de excitação, pois a exibição do corpo no balé atraía homens ricos, que se deslumbravam com as jovens e belas bailarinas, para a Ópera de Paris. Para uma bailarina tornar-se amante de um

homem rico era uma opção de deixar o palco e obter uma vida confortável. Até a metade do século XX, muitas bailarinas proviam geralmente das classes populares. Para uma menina atraente, tornar-se bailarina da Ópera de Paris era um caminho de mobilidade social. Bailarinas talentosas, que conquistavam o aplauso, a atenção, o galanteio e o compromisso de admiradores ricos eram invejadas pelas outras mulheres, pois conseguiam independência pessoal e financeira, embora sofressem preconceitos da sociedade.

> Assim, a posição social das mulheres da Ópera de Paris não as tornava necessariamente mais livres e seguras, mas parecia dar-lhes uma certa (e às vezes imprudente) coragem. Essas mulheres tinham menos a perder e muito mais a ganhar saindo da linha ou conquistando notoriedade, sexual ou outra [...] Mas graças a elas, a maneira como a bailarina se deslocava entre a arte e um *demi-monde* decadente tornou-se tema dominante na história do ballet, e a reputação de uma bailarina muitas vezes dependia tanto da sua conduta pessoal como dos seus méritos artísticos. E não é por acaso que muitos dos artistas mais ousados do ballet nos séculos XVIII e XVI foram mulheres. Sallé e Camargo estabeleceram o modelo: de forma calculada, usaram o gosto da época pelo erotismo, teatro popular e sentimentalismo para orientar o estilo nobre francês numa direção distintivamente feminina, alargando os perímetros da arte e abrindo caminho a desenvolvimentos futuros. (HOMANS, 2010, p. 96-97).

Embora muitas bailarinas tenham exaltado o erotismo e a sensualidade feminina no palco, a imagem predominante da bailarina clássica está associada às imagens das bailarinas do período romântico, que exaltaram uma mulher de sonho, uma figura idealizada de mulher, que correspondia ao ideal de feminilidade da época.

Durante o Romantismo, a figura feminina tornou-se fonte de inspiração para poetas, escritores, músicos, pintores e coreógrafos, que a representaram como um caráter puro e majestoso, chegando até a atribuir-lhe características próprias da natureza, como a índia Iracema da obra homônima de José de Alencar. A virgindade e a sensualidade femininas eram bastante valorizadas nas obras românticas, pois na maioria das produções da época, a mulher é representada como uma heroína

virgem, ingênua, bela e frágil, que deveria ser salva e amada por um nobre cavalheiro. As mulheres que correspondiam ao ideal de feminilidade hegemônico eram exaltadas; já aquelas mulheres que transgrediam as normas, eram apresentadas como cruéis e vingativas feiticeiras, sendo sempre castigadas nos finais das obras, que expressavam um forte caráter moral. Cabe ressaltar que os códigos morais expressavam uma moral viril que era pensada, escrita e exercida pelos homens, onde as mulheres eram concebidas como objetos.

> Em geral os papéis de mulher do balé romântico não retratavam mulheres independentes, mas impalpáveis e indefiníveis sílfides ou terrosas e lúbricas camponesas, embora não escravas para o deleite masculino. Havia também as eróticas e macabras *Willis*, fantasmas vingativos de mulheres traídas que morreram não desposadas; elas condenavam os homens infiéis a dançar até a morte. Talvez o papel da sílfide simbolizasse a idealização da mulher como 'senhora' – compensação para a perda, das mulheres de classe média, de um papel econômico decisivo na família, com o início da revolução industrial. (HANNA, 1999, p. 188).

Os principais balés de repertório do período romântico, *La Sylphide* e *Giselle,* realçavam as figuras femininas como símbolos máximos da feminilidade romântica que, de certa maneira, se tornou a imagem da bailarina. A primeira representação dessa imagem foi a bailarina italiana Marie Taglioni, intérprete da Sílfide, personagem criada por Adolphe Nourrit e Philippo Taglioni, mostrando uma mulher de sonho que pairava entre o mundo humano e o mundo sobrenatural. A própria Marie Taglioni esforçou-se para corresponder a essa imagem de feminilidade, procurando reforçar as características de uma mulher recatada, submissa, materna. Assim, procurou descolar-se das imagens que associavam dança e prostituição.

Embora as mulheres viessem para as luzes do palco e parecessem reinar com poder absoluto, o balé continuou sobre o domínio masculino, pois realmente quem tinha o controle atrás da cena eram os homens. Eles reinavam absolutos como professores de balé, coreógrafos, diretores, produtores, controlando e

construindo as bailarinas segundo seus ideais. Um dos exemplos mais notórios é o pai de Marie Taglioni, que moldou a filha segundo seus princípios.

Ao enaltecer o eterno feminino no balé como um dos dispositivos de poder e de saber da arte, a mulher foi relegada a simples objeto. Por trás de todo o enaltecimento de sua figura, ela era prisioneira dos códigos morais e sociais impostos pela lei simbólica do patriarcado, que foi construída como poder, conjuntamente entre dominadores e dominados. Assim, ao sentir-se inferior, a mulher ignorava suas capacidades e era submetida ao domínio dos homens que, sem encontrar fortes resistências, propagavam suas concepções sobre a imagem feminina. Em vista de tal fato, as mulheres construíram sua imagem a partir dos ideais de feminilidade propostos pelo patriarcado, associando sua identidade e seu papel de gênero aos paradigmas hegemônicos de seu meio social e cultural, pois "a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la" (BOURDIEU, 2015, p.18)

Foi com a imagem de Marie Taglioni, reforçada pelos balés de repertório que se seguiram e que foram normalmente adaptados de contos de fadas, que começou a construção do *corpo doce* da bailarina clássica, criando a imagem feminina predominante no balé, que coloca a mulher como um ser de sonho e cria a imagem da *bailarina da caixinha de música.* Esta corresponde a uma figura feminina presa em uma caixa, condenada eternamente a repetir os mesmos movimentos de acordo com a mesma música, vendo sua imagem refletida em espelhos que reforçam sua prisão e calam sua voz.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

Disciplinização dos corpos femininos: Construção do corpo doce da bailarina da caixinha de música

Desde o reinado de Luís XIV, o balé tornou-se um meio de ascensão social na corte. Nobres disputavam a atenção e a estima do rei através do domínio da dança. Por conseguinte, o balé converteu-se em um dispositivo de poder, pois fez os sujeitos moldarem seus corpos segundo as vontades do soberano. Para Michel Foucault (2013), o poder se constitui em uma multiplicidade de forças que circulam no meio social, não possuindo um núcleo central. São essas forças móveis e maleáveis que compõem as relações entre sujeitos e classes, entre sujeitos e instituições. As instituições são lugares onde ocorrem intensificações das relações de poder, pois expressam o pensamento ideológico da classe dominante, que gera todas as conexões e jogos de poderes no meio social.

No momento em que o balé foi sistematizado e que foram fundadas instituições de ensino governamentais e particulares para desenvolver sua prática, ele tornou-se um dispositivo de poder, ligado aos interesses das classes dominantes, utilizando diversas táticas discursivas e práticas para alcançar seus objetivos. Tal como as escolas regulares, as escolas de balé centraram-se na tecnologia disciplinar para fabricar sujeitos por meio do adestramento, apropriando-se dos corpos para torná-los instrumentos eficientes.

A disciplina utilizada pelas escolas de balé tradicionais modela os corpos individuais a fim de formar uma multiplicidade eficiente e produtiva, não reduzindo as forças do corpo, mas multiplicando-as até tornar o individual numa multiplicidade organizada. A disciplina no balé tem uma função normalizadora, estabelecendo uma prática pedagógica que ensina os códigos da dança e que também submete e ajusta o sujeito às leis sociais, culturais e políticas, que regem o meio social.

> Na realidade, as disciplinas têm o seu discurso. Elas são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento. São extraordinariamente inventivas no nível dos aparelhos que produzem saber e conhecimento. As disciplinas são portadoras de um discurso que não

> pode ser o do direito; o discurso da disciplina é alheio ao da lei e da regra enquanto efeito da vontade soberana. As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas da regra 'natural', quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito, mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de um saber clínico. (FOUCAULT, 2013, p. 293).

Tal como na escola regular, a disciplina nas escolas de balé submeteu o corpo a uma forma de poder que irá desarticulá-lo e corrigi-lo, segundo uma nova mecânica do poder. As práticas disciplinares permitiram o controle das operações dos corpos e a sujeição constante de suas forças, impondo-lhes uma relação de docilidade e utilidade. Para tal, impôs algumas técnicas que colaboraram e contribuíram para a efetivação das disciplinas: distribuição dos sujeitos no espaço - nas escolas de balé, os bailarinos são classificados segundo suas aptidões e desempenhos, avaliados, observados, recompensados - e controle da temporalidade - estabelecimento de horários rígidos de trabalho, sempre repetitivos e constantes, sem desperdício de tempo para o aprendizado da técnica da dança clássica.

A deferência ao mestre (proprietário de todo o saber) e as práticas constantes de exercícios são mais aproximações encontradas entre as escolas regulares e as escolas de balé, pois são os professores de dança (normalmente ex-dançarinos clássicos) que irão construir os corpos bailarinos, estabelecendo tradições e técnicas de movimentos. E é por meio dos exercícios nas aulas de balé que os corpos serão moldados, de acordo com a seriação e classificação dos bailarinos.

> O ponto em apreço é o 'exercício', a técnica pela qual se impõe aos corpos, tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. Dirigindo o comportamento para um estado terminal, o exercício permite uma perpétua caracterização do indivíduo, seja em relação a esse termo, seja em relação aos outros indivíduos, seja em relação a um tipo de percurso. Assim, realiza, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação. (FOUCAULT, 2012, p. 155).

As práticas de exercícios irão moldar o corpo do bailarino e dirigir seu comportamento para um estado desejado, neste caso, estado de obediência e submissão ao mestre. Os exercícios irão visar, não apenas à coerção dos sujeitos, mas a sua qualificação para a prática do balé. Assim, os exercícios irão marcar a aquisição progressiva do saber na dança e a aquisição dos comportamentos desejados, segundo os códigos morais seguidos pela sociedade. Surgem os corpos dóceis (FOUCAULT, 2012), que são aqueles capazes de ser moldados, controlados, manipulados, submetidos pelo poder, fabricando o modelo de sujeito-bailarino que a sociedade deseja. O corpo dócil é então, significado, representado e interpretado culturalmente.

Um dos exemplos da construção dos corpos dóceis no balé, advém dos primórdios da Escola Russa, onde a formação dos bailarinos "seria caracterizada pela disciplina e arregimentação de estilo militar" (HOMANS, 2010, p. 285). Reverberando outras instituições disciplinares, o balé moldou corpos obedientes e deferentes, prontos a oferecer às respostas esperadas.

Como as mulheres predominam na prática do balé, seu corpo foi representado por meio das relações de poder, estabelecidas pela sociedade e pela cultura. Foi construído um *corpo doce* para a bailarina fabricado como o corpo dócil de Michel Foucault (2012), onde são inscritos os discursos hegemônicos masculinos em relação à feminilidade, criando o mito do eterno feminino.

As representações femininas do patriarcado são forças de poderes invisíveis e seus discursos incidem sobre o meio social, evidenciando sobre várias instituições (família, igreja, escola, estado), que auxiliarão na perpetuação da dominação masculina, reforçando atos e comportamentos femininos condizentes com a imagem de feminilidade desejada. No caso do balé, foi construída uma imagem da bailarina associada às mulheres do período romântico, onde a lei simbólica da dominação se inscreveu fortemente nos corpos e nas consciências femininas, criando a *bailarina*

da caixinha de música. Segundo tal aspecto, uma menina pode ser auxiliada pela prática do balé a desenvolver atitudes e comportamentos considerados caracteristicamente femininos, sendo levadas pelas mães às escolas de dança como mais um aprendizado da feminilidade. As histórias dos balés de repertório (remontados pelas grandes companhias e pelas escolas de dança clássica) reforçam a associação com o mito do eterno feminino, pois incentivam imagens de heroínas puras, recatadas, belas e diáfanas que encontram amor e proteção na figura do "príncipe encantado".

A forte associação simbólica do balé com o universo feminino, aliada à baixa remuneração para os profissionais da dança, estabelecida após a Revolução Francesa, ocasionou que os homens que se tornaram bailarinos profissionais, depois dessa época na Europa e nos Estados Unidos fossem, conforme Judith Hanna (1999), cada vez mais homossexuais assumidos. Somente na Rússia, onde os bailarinos eram recrutados ainda meninos por meio de testes e custeados pelo governo, a heterossexualidade foi mais comum. Deste modo, é comum construir uma imagem do balé como uma arte essencialmente feminina, sexualizando a profissão da dança.

Outros fatores importantes na construção do *corpo doce da bailarina da caixinha de música,* são destacados por Judith Hanna (1999):

> Os coreógrafos e diretores do balé contemporâneo - quase sempre homens – moldam as moças do balé ao ideal de feminilidade que equipara a beleza e a graça à excessiva magreza, uma estética que é punitiva e misógina. As mulheres de seios ousados e quadris estreitos evocam a fantasia masculina de deflorar a virgem. A implacável perseguição do corpo feminino ideal e inatural detém a puberdade, desequilibra os hormônios, contribui para a hipotermia e baixa pressão sanguínea, levando frequentemente a problemas psicossomáticos de submissão à fome, de vômito e uso de laxantes, que estão relacionados com o mal [...] Os coreógrafos e os empresários tratam as bailarinas como crianças, educam-nas na obediência e na deferência, chamam as mulheres de "meninas" (e os homens de "meninos"). (HANNA, 1999, p. 191 -192).

O padrão estético, estabelecido para o *corpo doce da bailarina da caixinha de música,* tortura penosamente este corpo, por meio de exercícios físicos fatigantes e por um padrão de beleza que, de certo modo, remete a um corpo infantil, que não desenvolve as formas de um corpo adulto. Tal infantilização da bailarina é um modo de dominação (as crianças devem obediência e submissão à figura paterna).

Judith Hanna (1999) salienta que George Balanchine atrelava o balé ao mito do eterno feminino, pontuando que este remetia permanentemente à mulher. Deste modo, a mulher era realçada em suas coreografias, devendo corresponder à imagem feminina idealizada por Balanchine que, tiranamente, moldava os corpos e as mentes das bailarinas, segundo seus princípios. Para Balanchine, as bailarinas deveriam ser magras e longilíenas, capazes de desafiar os limites de seus próprios corpos. Conta-se que Balanchine costumava tocar no dorso das bailarinas durante as aulas de balé, se sentisse suas costelas sem forçar, a bailarina estava em sua forma ideal.

Embora tenha sido um grande reformador do balé, ligando-o sobretudo à música e ao mundo contemporâneo, George Balanchine continuou atrelando a dança às redes de poderes que circulam pela sociedade patriarcal, reforçando a imagem do *corpo doce da bailarina da caixinha de música*.

> A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (*esse*) é um ser-percebido (*percipi*), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem, primeiro pelo e para o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se espera que sejam 'femininas', isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas. E a pretensa 'feminilidade' muitas vezes não é mais que uma forma de aquiescência em relação às expectativas masculinas, reais ou supostas, principalmente, em termos de engrandecimento do ego. Em consequência, a dependência em relação aos outros (e não só aos homens) tende a tornar constitutiva de seu ser. (BOURDIEU, 2015, p. 82).

A construção do *corpo doce da bailarina da caixinha de música* é realizada de maneira sutil e quase imperceptível. As práticas rotineiras do balé carregam múltiplos discursos sobre os corpos femininos que acabam ressoando no meio social e cultural, instaurando saberes e produzindo verdades. Assim, as construções das imagens femininas estão sempre ligadas ao poder, sendo criadas dentro das próprias relações de poder. E é o discurso masculino que elege quais adjetivos e valores irão associar ao seu ideal feminino.

Considerando o discurso como uma forma de representação que dispõe de "uma função normativa e reguladora e estabelece mecanismos de organização do real, por meio da produção de saberes, estratégias e práticas" (REVEL, 2011, p. 41), a representação da bailarina clássica se perpetuou ao longo dos séculos, tendo um papel ativo na construção do *corpo doce* e na imagem da *bailarina da caixinha de música*. Foi tal representação que criou as bailarinas, dando significado ao ato de ser bailarina. Ou seja, se deseja tornar-se uma bailarina, a menina deve submeter-se aos padrões estabelecidos pelo discurso que impera no mundo da dança, aceitando fazer de seu corpo um *corpo doce,* a fim de tornar-se mais uma *bailarina da caixinha de música.*

Cabe ressaltar que as figuras das bailarinas clássicas, ao povoarem o universo simbólico das meninas, constituem-se em seres sedutores e fascinantes, capazes de proezas corporais deslumbrantes e mágicas. E é por meio do mundo da imaginação e da fantasia, propagado pelo balé que se articula num poder cativante, mas que traz em seu cerne a repressão e a submissão dos corpos e das mentes das mulheres.

As escolas de balé, assim, são produtoras de identidades femininas no momento em que escrevem nos corpos das meninas marcas desta identidade, por meio do discurso, do olhar, da postura, dos gestos, das roupas. Toda disciplina imposta ao *corpo doce da bailarina da caixinha de música* tece redes simbólicas de

poderes e saberes que enredam o corpo, de maneira a impedir qualquer ato de resistência à hegemonia patriarcal.

É assim que as bailarinas, por meio de seus *corpos doces* adestrados e submissos, encantam ao corresponderem ao imaginário sonhado quando crianças. São as *bailarinas da caixinha de* música, apaixonadas por suas imagens e capazes de tudo para perpetuá-las, inclusive castigando o corpo por meio de anorexia, bulimia, cirurgias. São as bailarinas alienadas do mundo, que vivem e reproduzem apenas o imaginário do mundo do balé, dominadas e silenciadas pelo poder de coreógrafos, diretores e produtores. A *bailarina da caixinha de música* é a eterna menina do balé, que precisa ser cuidada, reverenciada e adorada.

Mas como todo o poder gera resistência, sempre se podem estabelecer rotas de fuga capazes de libertar a bailarina de sua caixinha de música, resinificando seu corpo e aproximando-a da realidade do mundo contemporâneo.

Algumas Considerações

Desde que Simone de Beauvoir lançou a obra "*O Segundo Sexo"* (1980a, 1980b), o protagonismo feminino adentrou em cena e iniciaram as lutas, a fim de garantir os direitos das mulheres. O movimento feminista trouxe outro olhar para a história das mulheres, concebendo uma nova ciência, que "se constitui no reverso da medalha, na outra leitura, na voz das que foram silenciadas" (LOURO, 2008, p. 148). Assim, os estudos feministas reconhecem todas as mulheres como sujeitos sociais e políticos, capazes de decidir seu futuro, empoderando-as como pessoas.

Cabe ressaltar que o termo empoderamento feminino significa conceder às mulheres o poder de participação social, política, econômica e cultural na sociedade, respeitando e garantindo seus direitos. O empoderamento feminino abarca duas dimensões: coletiva, que envolve maior participação das mulheres nos processos de decisões na sociedade, construindo políticas públicas que possam reverter as

situações de opressão; e individual, que propicia às mulheres terem consciência de si mesmas como seres singulares, desenvolvendo sua autoestima e sua autonomia. As práticas do empoderamento feminino também são dirigidas aos homens para que todos possam trabalhar em prol da igualdade de gênero em todas as sociedades.

Novas formas de relações de poder e saber estão sendo tecidas e já começam a rachar velhos paradigmas em relação às mulheres. Espera-se a construção de outros caminhos que possibilitem maior igualdade entre os gêneros e que estes reflitam no mundo do balé, rompendo *corpos doces* e libertando *bailarinas das caixinhas de música.*

Referências:

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo:* fatos e mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980a.

_____. *O segundo sexo:* a experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980b.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Edições, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Em História da sexualidade 1:* a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Microfísica do poder.* São Paulo: Graal, 2013.

_____. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2012.

HANNA, Judith Lynne. *Dança, sexo e gênero:* signos de identidade, dominação, desafio e desejo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

HOMANS, Jennifer. *Os anjos de Apolo:* uma história do ballet. Lisboa: Edições 70, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2008.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história.* Bauru: EDUSC, 2005.

REVEL, Judith. *Dicionário de Foucault.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

MAS AONDE FOI PARAR A SANTA DO SERTÃO, MARIA SALDANHA?: PROCURA INCESSANTE POR FIGURAS FEMININAS QUE ACAMPAM UM ÍNTIMO/MUNDO IMENSAMENTE POVOADO

João Vítor Ferreira Nunes

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F758

NUNES, João Vítor Ferreira. Mas aonde foi parar a santa do sertão, Maria Saldanha?: procura incessante por figuras femininas que acampam um íntimo/mundo imensamente povoado. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 24, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

MAS AONDE FOI PARAR A SANTA DO SERTÃO, MARIA SALDANHA?: PROCURA INCESSANTE POR FIGURAS FEMININAS QUE ACAMPAM UM ÍNTIMO/MUNDO IMENSAMENTE POVOADO

João Vítor Ferreira Nunes[1]

Resumo: No século XX, em meio ao sertão nordestino, eis que existiu uma flor que brotou e se adaptou à seca da região, chamada Maria Saldanha, e que logo fora reconhecida como uma mulher Santa. Ocupando um lugar de escuta entre gerações, desancorei da memória das mulheres de minha família Mulato uma história feminina, cujos ritos remontam significativos episódios de ruptura com a educação padrão imposta para os sexos. Eis aqui uma pesquisa que, rapidamente, afinou laços entre parentescos e desaguou em comunicações pelas vias da fala/performance ao realizar uma busca incessante pela figura da Santa do Sertão, Maria Saldanha, cuja mulher destemida sumiu no mundo ao ser humilhada e expulsa de várias terras por ir contra o patriarcado.

Palavras-chave: Energia *Ânima*; Jornada *Artetnográfica*; Ritos de Passagem.

WHERE DID THE SAINT OF THE BACKWOODS, MARIA SALDANHA, GO? CONTINUOUS SEARCH FOR FEMALE FIGURES THAT ARE ESTABLISHED IN AN INTIMATE/WORLD DENSELY INHABITED

Abstract: During the 20th century, the northeastern backwoonds witnessed the growth and adaptation to drought of a flower known as Maria Saldanha, who was soon recognized as a saint. Acting as a listener among different generations, I dug into the memory of the women of my family Mulato and unveiled memories concerning female history, whose rites refer to episodes of significant break with the standard sexist education. Here is a study that quickly sharpened ties between kinships and uncovered scenic communication through speech / performance by conducting an incessant search for the figure of Saint of the Backwoods, Maria Saldanha, whose woman disappeared into the world when she was humiliated and expelled from various lands for going against patriarchy.

Keywords: Anima-Energy; Artethnographic Journey; Rites of Passage

Ocupando um lugar de escuta entre gerações, desancorei do imaginário de Bia Mulato parte de seus ritos de passagem através de uma pesquisa de campo

---

[1] João Vítor Mulato é artista-docente em formação. Doutoranda em Teatro no PPGT da UDESC, sob orientação das Drªs. Maria Brígida de Miranda e Sandra Meyer Nunes. Mestra pelo PPGArC da UFRN e Graduada em Teatro pela mesma instituição. Formada em Pedagoga pela UNINASSAU. Possui experiências teórico-práticas com as linguagens da Dança, Teatro e Performance, chegando a comunicações pelas vias da fala/cena. E-mail: joaovitormulatto@gmail.com

NUNES, João Vítor Ferreira. Mas aonde foi parar a santa do sertão, Maria Saldanha?: procura incessante por figuras femininas que acampam um íntimo/mundo imensamente povoado. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 24, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

intitulada de *Artetnográfica*, conceito este cunhado pela artista, pesquisadora e feminista, Luciana Lyra (UERJ). Faz-se mister apontar que essa relação entre o pesquisador e a alteridade é, em resumo,

> […] a fase do primeiro exercício hermenêutico propriamente dito, o cruzamento de experiências, de permuta com o contexto de alteridade nas suas diversas dimensões, estabelecendo vínculos e vivenciando seu cotidiano e suas ações estéticas em troca de vivências artísticas. Estimuladas pelos artistas em campo. Durante esta fase processual, investe-se em toda sorte de mídias de registro da experiência, desde escritos em livros de artista a imagens gravadas ou filmografadas, sem compromisso com a linearidade espaço-temporal, a exemplo das experiências surrealistas. (NUNES, 2019, p. 17 *apud* LYRA, 2015, p. 40).

Ao longo dessa jornada que ocorreu em campo, pude constatar que o Nordeste em si é um espaço mágico, cheio de surpresas e nada esotérico como pensam. Somos capazes de compreender seus fatos e narrativas peculiares quando chegamos a determinados solos, ao vivenciar o cotidiano das pessoas, sobretudo aquelas contadoras de histórias. Entretanto, o sertão nordestino é um espaço místico, e tais mistérios rondam os pequenos povoados, seus lares e até mesmo as flores.

Ao longo da pesquisa, me deparei com os ritos do filho de Zé Videira, que em noite de lua cheia virava bicho na região, com os relatos do coro de vozes das pessoas que foram covardemente escravizadas e mortas no enorme canavial e engenho, bem como com a história da casa da Dona Maria Ferrer que, os visitantes, ao entrarem em seu lar, eram expulsos pelos espíritos que com ela residiam, onde ficavam bravos e começavam a derrubar parte dos móveis, como se um vendaval tomasse conta do espaço. É a partir dessas narrativas suplantadas no imaginário social que reafirmo que o sertão é um lugar místico, quase transcendental, que ultrapassa às leis físicas humanas. E quem de nós pode dizer que todas essas narrativas do povo sertanejo são fantasiosas? Porém, não escrevi esse artigo para falar sobre a vida do menino monstro, nem do coro dos escravizados e nem tão pouco dos espíritos amigos da Dona Maria Ferrer; não que essas histórias não despertem em mim um amplo interesse, mas escrevi para falar sobre a Santa do

Sertão, Maria Saldanha, mulher que fora por muitos anos a grande amiga de Bia Mulato.

Mareja Bia os olhos ao se/me perguntar aonde foi parar a mulher considerada a Santa do Sertão, e esse foi o grande motivo de eu ter rumado para a região, berço nascente das/os Mulatos. Parti para o sertão Potiguar, mais precisamente para Sítio do Angico, pequeno povoado localizado no interior de José da Penha, Rio Grande do Norte (RN), com dois objetivos, sendo o primeiro deles, a busca por notícias de Maria, e o segundo, por materiais que viessem a me incitar nas salas de ensaio, pois eu tinha a intenção de trazer para meu corpo a figura da mulher Santa, via processos artísticos de *carnificações*, fazendo assim uma amálgama entre a história de Maria Saldanha e minha dimensão feminina interior; *ânima*, que segundo o psiquiatra Carl Gustav Jung (2000), é o lado feminino oculto que há no íntimo dos homens. Contudo, antes de nos aprofundarmos nos entendimentos da *ânima*, serpentearemos entre os ritos da mulher santa.

NOS RASTOS DA SANTA DO SERTÃO, MARIA SALDANHA

De 2017 a 2019, descobri que Maria foi flor que brotou e se adaptou a seca do sertão nordestino, vivendo sua infância e parte de sua juventude, na fronteira entre o Rio Grande do Norte (RN) e a Paraíba (PB), em um pequeno interior chamado de Catolé do Rocha. Mas foi em Sítio do Angico, RN, que Maria foi posta em um pedestal, e lá também fora o local onde ocorreu o primeiro encontro entre ela e Bia. Mas, antes que se tornasse a mentora de uma criança em vida, ela foi menina e, por ter nascido mulher, passou por episódios de humilhação em seu próprio seio familiar. Na intenção de utilizar uns exemplos acerca dos tratamentos que as meninas recebem em comparação aos meninos, insiro nesse estudo uma breve citação do antropólogo britânico Victor Turner, a partir de seu livro *Florestas dos Símbolos* (2005), aonde ele nos diz que:

> Embora tanto os meninos quanto as meninas passem por cerimônias de iniciação, a forma e o propósito das cerimônias diferem enormemente em cada caso. Os meninos são iniciados coletivamente; as meninas, individualmente. Os meninos são iniciados antes da puberdade; as meninas, logo no início da mesma. O principal objetivo da iniciação dos meninos é inculcar-lhes valores tribais, habilidades da caça e instrução sexual; o da iniciação das meninas é prepará-las para o casamento, que, na maioria dos casos, se segue imediatamente a esta iniciação. Os meninos são isolados e ensinados na floresta; uma cabana de palha é construída na própria aldeia para as meninas. Os principais pontos a serem notados, no entanto, são: o contraste entre a natureza coletiva da cerimônia dos meninos com o tratamento individual dado às meninas; a ênfase na obediência à disciplina dos anciões e em suportar provas duras e difíceis para os meninos, em contraste com a ênfase no sexo e na reprodução e a libertação do trabalho manual, associados com a cerimônia das meninas; o contexto da floresta para a cerimônia dos meninos, contrastando com o contexto doméstico e aldeão daquela das meninas. (TURNER, 2005, p. 36).

Por meio dos escrito de Turner, podemos observar que há uma discrepante diferença entre a educação dada para os meninos e para as meninas, como por exemplo, enquanto eles eram ensinados a colocarem em prática sua virilidade e independência por meio de rituais voltados à caça, as meninas eram postas em uma cabana para serem treinadas para o casamento, a fim aprenderem a agradar o suposto cônjuge. A vida de Maria Saldanha não foi diferente, pois, da infância a juventude, foi obrigada a aprender com sua mãe a como cuidar de todo o lar, para que, quando os homens chegassem, tendo em vista que estavam cuidando das terras e animais, a encontrassem toda organizada, sem poeiras e defeitos. Além da assoladora obrigação de manter o lar em ordem para aqueles que se consideravam o eixo da residência, Maria era obrigada a frequentar as missas que aconteciam em Catolé do Rocha (PB), uma vez que havia nascido em um lar rigorosamente religioso. Quase todos os dias, junto de sua mãe, a menina estava na igreja e, em decorrência a sua assiduidade, seu pai – sujeito que o povo de Sítio do Angico desconheciam o nome –, decidiu que logo mais a colocaria em um convento, a fim de ver sua filha uma freira quando atingisse seus dezoito anos de idade, e essa decisão foi tomada pelo mesmo, sem o seu consentimento. E assim Maria cresceu,

sendo "domesticada[2]" em seu lar, frequentando às missas diariamente, para que se tornasse uma mulher pura, digna de respeito – na visão dos conservadores.

Após descobrir esse rito que ocorreu com Maria Saldanha, passei a me perguntar as seguintes coisas: por quais motivos desejam que algumas vidas femininas estejam diretamente ligadas à religiosidade e/ou a condução de uma casa? Por que querem prender mulheres em alguns lares em nome de Deus, sem que elas tenham o direito de escolha? Mas, talvez a grande pergunta seja: por quais motivos sempre há homens à frente das mulheres, fazendo escolhas por elas? O que de fato eles temem? Dá-me a impressão de que esses tipos de sujeitos acham que as mulheres não devem possuir direito de escolha, considerando-as sem discernimento suficiente para decidir por si própria. Aquilo que os homens machistas e misóginos fazem me deixa imensamente triste, mas o que querem nos impedir de fazer ou de ser, me deixa irreversivelmente furiosa (NUNES, 2019, *apud* DESPENTES, 2016).

Quando se tornou moça, Maria começou a desfrutar, por conta própria, de situações que a desviava (in)diretamente dos caminhos escolhidos pelo seu pai, e foi através desses atos que percebeu que a vida ligada à religião católica não era a que gostaria de seguir. Logo, guiada por uma força mística, e também por tambores, se atraiu por uma religião de matriz africana, a qual a fazia se sentir completa consigo mesma. Para poder frequentar os rituais, ela saía de casa dizendo que ia à missa, mas, rapidamente, tomava novos rumos e chegava, sem volver, na residência que ocorriam às manifestações. Em seu Ilê[3], aprendeu a evocar, engrandecer e manifestar os representantes da força da natureza, os Orixás.

No período da colonização, um mar de gente começou a acreditar que a religião católica; vista por mim como de origem branca: fé branca, era a mais apropriada a ser seguida, enquanto as demais crenças foram e são demonizadas,

---

[2] Ao longo a pesquisa de campo realizada, ouvia dos homens que as mulheres eram domesticadas no passado.
[3] Casas de candomblé ou terreiros que ocorrem festividades que enaltecem a cultura e divindades Africanas.

tal como a seguida por Maria Saldanha em sua juventude. Apesar da marginalização de sua religião, a moça sentia-se forte ao frequentar a casa, entretanto sua presença era tocaiada, uma vez que seus familiares afirmavam, frequentemente, que a religião não deveria ser seguida pelos entes, nem tão pouco passar na frente da casa. Pobres ignorantes, não sabiam que Maria Saldanha não só passava na frente do lar, como também entrava, dançava, respeitava e idolatrava seus antepassados.

Como sua terra natal, Catolé do Rocha, não era suficientemente grande, Maria Saldanha pediu encarecidamente às outras amigas de fé religiosa que nada contassem ao povo de sua casa sobre a sua participação nos rituais sagrados. E assim fizeram, mantendo tudo em segredo. Enquanto pôde, Maria levou sua vida dividida entre duas religiões; uma que seus pais haviam escolhido para ela ainda na infância, e a outra, a qual, ela sentia-se atraída pelos sons ecoados que saiam dos tambores, tocando à fundo seu coração. Sua presença naquele Ilê tinha tempo determinado. Seu pai, certa vez, a seguiu e descobriu sua assiduidade na casa, e logo veio o seu primeiro castigo físico sofrido; a agressão ao seu corpo e a prisão em seu lar. Mas, antes de seguirmos nos ritos de Maria, faço um pedido: “parem de querer nos convencer que a violência contra as mulheres é um fenômeno recente ou próprio de um grupo específico” (DESPENTES, 2016, p. 30), pois, no fundo, “a agressão ao corpo da mulher é uma agressão de longo alcance que atinge, tanto os que vieram antes dela quanto os que chegarão depois” (ESTES, 1994ª, p. 151).

Em *Vigiar e Punir* (1987), Michel Foucault nos fala sobre o Teatro dos Castigos, apresentando-nos às técnicas de poder utilizadas para controlar os corpos de quem ousassem cometer algo que fosse julgado como errado. E tal meio de dominação acontecia nas praças públicas, para que todos vissem e não viessem a passar por cima das leis impostas. Com isso, a pessoa que sofria a punição era utilizada como modelo negativo para a sociedade. Partindo dessa perspectiva, visualizo que embora esses episódios tenham ocorrido não em solos nordestinos, mas ainda assim foi utilizado pelo pai de Maria Saldanha, para que ela não viesse a ousar ser livre, visto por mim esse tipo de dominação, como algo inerente em alguns

homens, sobretudo misóginos. Acerca de uma das milhares de técnicas explanadas por Foucault em seu livro, integro a esse artigo a seguinte, contida no livro:

> [...] a prisão, a reclusão, os trabalhos forçados, a servidão de forçados, a interdição de domicílio, a deportação — que parte tão importante tiveram nos sistemas penais modernos — são penas "físicas": com exceção da multa, se referem diretamente ao corpo. Mas a relação castigo-corpo não é idêntica ao que ela era nos suplícios. O corpo encontra-se aí em posição de instrumento ou de intermediário; qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada, ao mesmo tempo, como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições. O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justiçáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais "elevado".(FOUCAULT,1987, p. 15).

Concomitante ao nefasto episódio de agressão e aprisionamento, seu pai contratou um sujeito para lhe vigiar aonde fosse. No mais tardar, aquele capataz encantou-se pela moça, quando ela começou a fazer uso de algumas técnicas de poder atrelada a sedução, e tudo na intenção de fazer com que ele a levasse ao Ilê. Ou seja, Maria o encantou para tirar proveito da situação, sendo ele apenas coadjuvante nessa empreitada, voltada a fé e resistência feminina. O jagunço do pai de Maria Saldanha não se tornou apenas seu cúmplice, mas também seu primeiro amor. Como no sertão haviam leis entre os patrões e os capatazes, o sujeito que foi contratado para vigiar Maria, sentiu a necessidade de partilhar com seu superior o suposto romance com a moça, no entanto, aquele que pagava por seus serviços não aceitou, de forma alguma, a relação amorosa do casal, visto que gostaria de inserir Maria brevemente num convento.

Ao longo da pesquisa de campo, descobri que Maria Saldanha sempre foi boa o suficiente para quebrar regras e, dentre elas, a não aceitação do destino que seu pai teria escolhido para ela. Com isso, a moça do sertão começou a frequentar novos estabelecimentos, sem que seu pai permitisse, contudo, ela sempre fez questão de que todos soubessem, principalmente ele. Bradavam que as mulheres

não deveriam adentrar nesses espaços, visto que eram as rodas de dança e seus bares, assim como as casas de Umbanda/Ilê. E devido seus feitos, mais uma vez o seu pai a agrediu na frente de toda vizinhança. Após a agressão, uma revolta fora sendo alimentada no coração da destemida Maria e, começou ela, a se rebelar ainda mais, passando a namorar nas praças, a fugir de casa durante a noite, passando dias mundo afora, bebendo e tomando banhos em rios, açudes e lagos, completamente despida. Plausível Maria, ela vivia como se não houvesse amanhã, movida por sua fúria e desejos em pleno sertão paraibano.

> Quando uma pessoa vive de verdade, todos os outros também vivem. E todos os animais, nós incluídas, por meros momentos, voltávamos a ser selvagens. […] quando uma criatura resolve se dedicar a viver do modo mais pleno possível, muitas outras que estiverem por perto se — deixarão contagiar. Apesar das barreiras, do confinamento, até mesmo de lesões, se alguém se determinar a superar tudo para viver plenamente, a partir daí outros também o farão, e esses outros incluem filhos, companheiros, amigos, colegas de trabalho, desconhecidos, animais, e flores. — Quando uma pessoa vive de verdade, todos os outros também vivem. Esse é o principal imperativo da mulher sábia. Viver para que outros também se inspirem. Viver do nosso próprio jeito vibrante para que outros aprendam conosco. (ESTES, 2007[b], p. 16).

Tenho visto o quão alguns homens têm medo de mulheres com atitudes e, como Maria Saldanha era uma dessas mulheres, que passava por cima das autoridades, rapidamente foi expulsa de seu berço por seus familiares. No ato da expulsão, carregava em seu ventre uma criança, contudo não sabia da gestação, e esse foi seu primeiro rito de separação sofrido em Catolé do Rocha, Paraíba. Parto da perspectiva de falar sobre os *Ritos de Separação,* a partir do antropólogo Arnold van Gennep (2011), o qual afirma que a separação pode ocorrer de modo espontâneo ou forçoso e que, após ocorrer um rito de separação, outros ritos hão de surgir mais adiante, sendo eles situações cíclicas, que se renovam e se espraiam, sendo mais precisamente os ritos de agregação.

A família peregrinou em diferentes solos, até que chegaram a Sítio do Angico, ainda no século XX, povoado localizado em José da Penha, sertão do Rio Grande

do Norte. Nas novas terras, Maria, seu filho e seu esposo passaram a residir em uma casa simples, bastante diferente da que nasceu, no entanto, sentia-se feliz por estar distante de qualquer violência física e psicológica ocasionada por homens.

MARIA NAS TERRAS DA MENINA BIA

Já em Sítio do Angico, RN, Maria Saldanha resolveu ir à igreja, costume esse da infância. No caminho, Bia, ainda menina, a avistou e, rapidamente, se encantou por tamanha beleza da moça. Maria, mulher imensamente educada, cumprimentou a criança e as demais pessoas que estavam a sua volta, apenas com um singelo sorriso. Dali em diante, Bia Mulato passou a admirar uma mulher, e segundo rumores, sonhava em ver a imagem de Maria Saldanha ao se mirar em objetos que refletissem sua aparência.

Entre a casa dos Mulatos e a de Maria Saldanha havia um enorme canavial; sendo, de certo modo, uma grande distância, no mais, não existe distância alguma para quem possui desejos a serem realizados. Bia passava, feito raposa do mato na frente da casa de Maria, para ver sua referência feminina. Seu esposo, o qual desconheciam o nome, logo conseguiu um emprego como motorista de caminhão, passando dias e noites longe de casa, ocupando às estradas de todo o Brasil. Em uma das vezes que o seu cúmplice estava em seu lar, foram os três à casa dos Mulatos para perguntar a Zé; aquele que se considerava o eixo da residência, se uma de suas crias poderia dormir em sua casa, para fazer companhia a sua esposa, a fim de que ela não se sentisse tão solitária. Zé Mulato, então, apontou para Bia como a acompanhante ideal. A menina não conseguiu conter tamanha felicidade e começou a pular por toda residência. Rapidamente, arrumou tudo o que tinha e o que não tinha para ir à casa de Maria, no mais não estava no dia oportuno para a ir pernoitar, pois o marido da moça encontrava-se na residência.

Passaram alguns dias e Maria continuou a frequentar as missas, e todas as vezes cumprimentava a menina Bia, e para ela, ser notada por Maria era um verdadeiro milagre divino. Tenho a precisa intenção de realizar alguns apontamentos

sobre as palavras Milagre e Santa, aqui já mencionadas. Ambas as palavras trazem em seu entorno o cunho religioso propriamente dito, contudo, estamos, a partir deste momento, transitando em solos que evocam sim, a fé humana em algo/alguém, muito embora Maria Saldanha seja vista por alguns, até o presente momento, como indigna de carregar esse título em seu dorso. Infelizmente, o conservadorismo fez pessoas idealizarem tipos de indivíduos dignos de carregar tais palavras aonde fossem.

O povo de Sítio do Angico, ao conhecer Maria Saldanha, passaram a enxergar em suas atitudes semelhanças à Maria mãe de Jesus, tais como amor ao próximo, respeito, bondade, beleza, lealdade e santificação. Porém, antes de tudo isso cair por terra, fora erguido pelo próprio povo, um enorme altar aonde a mesma habitava e era idolatrada, metaforicamente falando. Mas por qual motivo Maria Saldanha carregava tal título em seu dorso? No primeiro momento, por suas atitudes em contexto social, e depois, pelo fato de que, diariamente, ela frequentava a igreja da região em constante oração, utilizando véus sob a cabeça em pleno sol ardente, costume esse da infância. Para, além disso, era considerada uma mulher misteriosa, por ninguém saber do seu passado, nem tão pouco o seu presente, e quando lhe perguntavam algo que remetesse a isso, rapidamente, ela se retirava dos locais. Devido todo esse conjunto de coisas, conquistou o título de Santa do Sertão, ou Santinha, em Sítio do Angico.

Maria era sim, para o povo antigo daquela região, uma verdadeira beata, e seus rastros sempre foram fáceis de serem seguidos, pelo fato de que ela só saia de casa à igreja, sem desviar os caminhos. Já em sua residência, permanecia com as portas trancadas o dia inteiro.

> É difícil ocultar fragmentos de vida desse jeito, mas as mulheres o fazem todos os dias. Quando a mulher se sente obrigada a viver às ocultas, ela está pondo para funcionar um modo de subsistência mínima. Ela oculta a vida para que "eles" não ouçam, quem quer que "eles" sejam na sua vida. Superficialmente, ela aparenta desinteresse e tranquilidade mas, sempre que surge uma réstia de luz, sua alma esfaimada dá um salto, persegue a forma de vida mais próxima, alegra-se, dá coices, avança loucamente, dança como uma boba, fica exausta e depois tenta se esgueirar de volta à

> cela sombria antes que alguém perceba sua ausência. As mulheres infelizes no casamento agem assim. As mulheres forçadas a se sentirem inferiores agem assim. As mulheres cheias de vergonha, as que temem ser punidas, expostas ao ridículo ou à humilhação agem assim. As mulheres com instintos feridos agem assim. Esconder o que se faz só é bom para a mulher no cativeiro se ela esconder o que for certo, só se o que ela esconder for exatamente o que a levará à libertação. No fundo, o ato de esconder fragmentos de vida que sejam corajosos, benéficos e que dêem satisfação faz com que a alma fique ainda mais determinada a erradicar a mentira para ter a liberdade de viver a vida abertamente como bem lhe aprouver. (NUNES, 2019, p. 84 *apud* ESTES, 1994ª, p. 178).

Em uma das manhãs, eis que Maria bateu à porta dos Mulatos para dizer que seu esposo tivera partido à trabalho e que, ao anoitecer, Bia fosse para a sua casa pernoitar. Ao receber a notícia no roçado, Bia Mulato começou a trabalhar com enorme entusiasmo, como um alguém cheio de fome frente a um banquete aonde, desesperadamente, devora todo o alimento. Ninguém entendeu o motivo de sua euforia, somente a menina. Antes do pôr do sol, a menina Mulato já se encontrava nas redondezas da casa da mulher misteriosa, completamente suja. Parecia que tinha certeza que na presença da Mulher Santa seria bem cuidada. Nas primeiras horas daquela noite, ela mal falou, na realidade, estava se adaptando ao novo lar noturno. Nas demais, esqueceu que tivera sua própria casa e família.

Foi em pouco tempo que Maria Saldanha começou a enxergar algo positivo na criança, passando a lhe contar parte de suas histórias. Tornaram-se elas, confidentes. Relatou-me Bia que a cada café da manhã era arrumado um banquete sobre a mesa somente para as duas, contudo, ao passo em que arrumavam a fartura era tanta que parecia que elas iriam receber a visita de outras mulheres. Talvez essas mulheres estivessem sim ao lado delas, emanando forças e transmitindo informações a fim de revigorá-las, bem como dando ouvidos a Maria, enquanto ela abria a boca para partilhar com Bia suas experiências vividas em outros solos, como em Catolé do Rocha. Acredito que toda mulher tem ao seu lado uma força onipresente feminina que fica à espreita, a fim de emanar forças e abrilhantar os caminhos.

A cada rito partilhado pela Mulher Santa, Bia Mulato começava a compreender os motivos de tanta admiração, amor e afeto para com ela, ou seja, aquilo significava para Bia o quão livre era Maria. Além das histórias, a menina era tão minimalista que passou a observar os detalhes naquela mulher. Vendo-a ainda mais de perto, enxergou tamanha beleza. Ela estava, constantemente, muito arrumada; bem-vestida, portando joias, e com os cabelos sempre com penteados. Era o modelo de pessoa que Bia seguia e queria ser. Parecia ela, uma deusa que foi utilizada como modelo positivo para a criação das esfinges do Egito. A negra santa, Maria Saldanha, nunca foi beatificada, entretanto, aos olhos de boa parte do povoado deveria ter sido... E a devoção à mulher misteriosa era tanta que Bia Mulato passou a pedir forças diariamente, ainda criança, para continuar a seguir em meio a tantas humilhações em sua casa por ser mulher. Com isso, não posso deixar de dizer que até o presente momento, Bia se lembra de Maria Saldanha de forma afetuosa.

Pouco a pouco, Maria foi entregando uma a uma das chaves de seus mistérios a Bia Mulato, e a menina foi se tornando conhecedora desses segredos aos dez anos de idade. Tiveram baús que Maria Saldanha demorou um pouco mais a abrir, e somente após um tempo dessa amizade, a mulher misteriosa passou a sentir mais confiança na criança, contando, assim, novos ritos.

> Nas histórias, a dupla da mais nova e da mais velha juntas assume a missão de dar muitas bênçãos necessárias uma à outra para seguir adiante, sair-se bem, ser corajosa e audaz, e levar o tipo de vida na qual as almas são bem-nutridas. Por que os atributos da mulher sábia são, além disso, tão importantes para as jovens? E por que a sabedoria e a energia das jovens são tão importantes para as mais velhas? Juntas, elas simbolizam dois aspectos essenciais encontrados na psique de cada mulher. Pois a alma de uma mulher é mais velha que o tempo, e seu espírito é eternamente jovem… sendo que a união desses dois compõe o — ser jovem enquanto velha e velha enquanto jovem. (ESTES, 2007[b], p. 20 – 21).

Havia algo que Bia não compreendia naquele lar, sendo o fato de Maria lhe trancafiar em um dos cômodos da casa. Em uma das várias noites, quando já trancada em um dos quartos, a menina foi pega pela insônia. Ela virava para um

lado, virava para o outro, e nada de dormir. Após um tempo rolando pela cama, eis que Bia escutou sons no interior da casa; sons estes que ela nunca tivera ouvido antes, e que não conseguia fazer comparativos a coisas já conhecida. Movida pela curiosidade, levantou-se da cama e começou a se aproximar da porta do quarto. E, ao passo que se aproximava, os barulhos só aumentavam. Curiosa para saber o que estava acontecendo, olhou pelas frestas da porta falha e, de dois a três minutos *curiando*, enxergou vultos, um correndo e outro andando de forma acelerada. Assustada com o que fora visto, pulou de volta na cama e cobriu-se dos pés à cabeça com o cobertor.

Amedrontada por não ter entendido o que tivera visto, Bia mal conseguiu dormir. Ao amanhecer, latejava em seu imaginário o que poderia ser aqueles vultos. Na hora do banquete matinal, eis o momento de compartilhar à notícia. Ela direcionou um questionamento a Maria Saldanha de forma direta, perguntando se ela também havia escutado barulhos estranhos durante à noite. Maria disse que não, e a menina começou a detalhar para a mulher santa o que tivera ouvido e observado. E mais uma vez Maria disse não ter ouvido nada. Bia, no intuito de proteger Maria, aprofundou-se no assunto e afirmou ter visto algo estranho rondando o interior da casa, e que suspeitava que fossem os espíritos de pessoas mortas. Carregando em sua face um sorriso envergonhado, Maria Saldanha, sem muita rodagem, entregou a última chave do baú de seus mistérios para a menina, contando, sem muitos detalhes, o que acontecia naquela casa todas as noites, dizendo:

– Bia, tu não podes contar a ninguém o que eu vou te dizer… é mais um segredo nosso. Aquilo que tu avistaste não eram fantasmas, era um amigo meu. Bia, eu sou uma Rapariga!!! Por isso que eu sou tão bonita no mundo, e vivo arrumada. Aquele amigo sempre vem a minha casa me visitar… vem ele e outros, tantos outros, mas lembre-se, tu não podes contar para ninguém.

E a garota perguntou:

– Maria, é bom ser uma rapariga?
– É Sim, Bia. É maravilhoso!!!
– Mas por que tu és rapariga, Maria?

Certa de sua resposta, a mulher considerada a santa do povoado respondeu:

– Por que eu não gosto de ficar e, principalmente, de dormir só, Bia. Só por isso…

Olhando para o horizonte, com um sorriso estampado em seu rosto, Bia falou:

– Quando eu crescer, Maria, eu vou ser uma Rapariga igual a você; vou viver muito arrumada, serei muito bonita. Vou ter muitos amigos e todo mundo vai gostar de mim!!!
– Seja sim Bia, você vai ser a mulher mais feliz deste mundo!

Feliz por ter traçado um destino a partir do contato com Maria Saldanha, a menina correu para a sua casa como se estivesse ventando o mundo e cortando o ar. Ao chegar, seus irmãos notaram a felicidade no rosto da criança, e perguntaram o porquê de tamanha alegria. Percebendo que todos da casa estavam juntos à mesa, justamente por conta do almoço, ela pegou o banco que lhe sobrava, subiu, como se estivesse em um púlpito e disse em alto e em bom tom, que ao crescer seria como Maria Saldanha e não como sua mãe, que era maltratada em casa:

– Quando eu crescer, não serei como mamãe, que não se arruma e que muito trabalha em casa. Eu vou ser como Maria Saldanha, muito bonita, arrumada e com muitos amigos. Eu vou ser uma ***R A P A R I G A****!!!*

Sorrindo incontrolavelmente, Bia Mulato observou como todos os seus familiares haviam ficado perplexos com o que ela tivera dito. Na verdade, ela sorria

por crer que se encontrava em um lugar de admiração, entretanto devido a sua inocência da infância, não fazia ideia do peso de suas palavras para os conservadores. Ao dizer que seria uma rapariga, acabara por ser marcada como uma pessoa que em um futuro breve não seria digna de respeito; aos olhos dos outros. Naquele mesmo instante, rapidamente, o seu pai levantou-se da mesa e se agarrou, com as duas mãos, em seus longos cabelos cacheados, arrastando-a por toda casa, até o terreiro. Chegando lá fora, atirou a menina ao chão. Em instantes, formou-se uma enorme plateia para ver Bia ser agredida verbalmente e fisicamente. Indefesa daquela força brutal, recebeu duras palmadas, seguidas de palavras carregadas de ódio. A surra teve duração de três a quatro minutos, até que a menina urinou e defecou na roupa. Mencionando novamente os estudos de Foucault nesse artigo, ainda sobre o termo *Teatro dos Castigos*, exponho:

> Eis então como devemos imaginar a cidade punitiva. Nas encruzilhadas, nos jardins, à beira das estradas que são refeitas ou das pontes que são construídas, em oficinas abertas a todos, no fundo de minas que serão visitadas, mil pequenos teatros de castigos. Para cada crime, sua lei; para cada criminoso, sua pena. Pena visível, pena loquaz, que diz tudo, que explica, se justifica, convence: placas, bonés, cartazes, tabuletas, símbolos, textos lidos ou impressos, isso tudo repete incansavelmente o Código. Cenários, perspectivas, efeitos de ótica, fachadas às vezes ampliam a cena, tornam-na mais temível, mas também mais clara. Do lugar onde está colocado o público, poder-se-ia acreditar em certas crueldades […]. Mas o essencial, para essas severidades reais ou ampliadas, é que […] todas elas sirvam de lição: que cada castigo seja um apólogo. E que, em contraponto a todos os exemplos diretos de virtude, se possam a cada instante encontrar, como uma cena viva, as desgraças do vício. Em torno de cada uma dessas "representações" morais, os escolares se comprimirão com seus professores e os adultos aprenderão que lição ensinar aos filhos. Não mais o grande ritual aterrorizante dos suplícios, mas no correr dos dias e pelas ruas esse teatro sério, com suas cenas múltiplas e persuasivas. E a memória popular reproduzirá em seus boatos o discurso austero da lei. (p. 132 – 133).

Aquele homem feroz, só parou de bater na criança ao se cansar. Em seguida, ainda movido pela fúria, exigiu que, rapidamente, ela se limpasse, pois encontrava-se na hora dela, sozinha e sem almoçar, voltar ao campo. Ao longo de sua vida no sertão, Bia não mais saiu da roça. Dentre às punições já recebidas acerca de sua

"má-educação", em ousar ser livre, aquela foi, aos olhos de todos; irmãos e irmãs, incluindo sua mãe, Chiquinha Mulato, a pior de todas. Devido aquele episódio, Bia ficou marcada de forma negativa por todos os familiares, e isso se perdura até o presente momento, por ter dito que seria uma rapariga ao crescer. Percebo que ela não teve culpa, mas sim Maria Saldanha, por não ter detalhado a história. A falta de informação fez Bia abrir a boca para todos a sua volta, e ela passou um longo tempo de sua vida sem entender o que tivera dito de errado, a ponto de merecer tamanha brutalidade.

> Por mais que ela tenha sofrido mutilações profundas, sua raiz radiante ainda está viva, ainda está produzindo e sempre estará à procura da vida significativa a céu aberto. Essa força interna é cheia do impulso pelo bem-estar. Ela acredita num fator de salvação que pode resistir e há de resistir à crueldade. (ESTES, 2007[b], p. 40 – 41).

Em contato com Bia já idosa, ela revelou que achava que uma rapariga era uma mulher que se arrumava, se pintava e que era muito bonita, amada e admirada por todos, como de fato ela via Maria Saldanha ser tratada. À vista disso, "há uma classe social interessada em que as coisas permaneçam como estão, e que a verdade sobre suas motivações mais profundas não seja dita" (DESPENTES, 2016, p. 91), e talvez esse tenha sido o motivo de Maria ter poupado a menina de tantos detalhes. Embora tenha sofrido algumas lesões, Bia não desviou seu olhar para o que ainda não enxergava no horizonte. Mesmo não tendo certeza da vida, ela já havia traçado o seu destino, de ser como Maria Saldanha.

Mesmo sem uma mentora como Bia, Maria, em sua juventude, escolheu traçar seu próprio destino, desviando-se com maestria de toda educação machista que seus familiares lhe tentaram enfiar goela abaixo. Ousou em ser uma rapariga em pleno sertão e, assumindo essa postura, foi expulsa do seio familiar.

Após a menina Bia ter sido agredida em sua casa, o maior segredo de Maria Saldanha; de que ela era uma prostituta, foi espalhado no povoado feito peste, e os contadores desse boato foram os próprios Mulatos, irmãos de Bia, mesmo sendo alguns deles seus confidentes. Não posso deixar de dizer que a única referência de

mulher livre que Bia Mulato teve ao longo de sua vida, foi uma meretriz. Um ser que ultrapassou as fronteiras do machismo e que viveu sua vida como tinha desejo. Nem mesmo sua mãe lhe inspirou a ser uma mulher de verdade, pois para Bia, ser uma mulher de verdade era ser como Maria Saldanha; fazer suas próprias escolhas, sem viver golpeada pelo machismo. Era emanar liberdade.

Após os boatos terem sido espalhados, o enorme pedestal ou, talvez, o altar, erguido pelo povo de Sítio do Angico para a Santa misteriosa, tivera sido depredado e, aos poucos, fora demolido. Ela nunca soube o verdadeiro motivo de terem corrido com a notícia, que, segundos os Mulatos, fora justamente por ela ter "influenciado" uma criança a seguir seus rastros. Todo povo passou a compreender os motivos de Maria desviar tanto de suas histórias. Na verdade, o que ela evitava, era que as pessoas descobrissem quais desejos lhe moviam. Passaram a dizer que ela ia à igreja retirar os inúmeros pecados, para logo mais colocá-los novamente, mas que Deus nunca ia ter misericórdia de mulheres como ela.

A partir disso, Maria ficou ainda mais trancafiada em seu lar. O que era visto pelos frequentadores como o "parque de diversão noturno do sertão"; como assim ficou conhecida no povoado, tivera fechado suas portas por toda eternidade. Dali em diante, veio à tona a proibição da amizade entre Bia e Maria: o espelho foi quebrado e o contato entre o mundo místico e o real passou a ser limitado. Com o espelho estilhaçado, a criança se viu desfigurada, e a única força que passou a erguer Bia, frente às inúmeras violências vinham das sementes plantadas em seu jardim secreto; seu interior, por Maria Saldanha.

> […] no meio de qualquer tempestade ou contentamento, a bela força da vida estará para sempre preservada pela mulher oculta, que sempre se esforçará para que saiba que consertos e impulsos começam novamente no próprio momento em que somos destruídas. Assim, essa força interior atua como […] a essência da santidade e da sabedoria da alma que sempre nos guia e que jamais nos abandonará. (ESTES, 2007[b], p. 46).

Como Bia Mulato não sabia quais as práticas de uma rapariga, aos poucos suas irmãs mais velhas foram lhe contando. Após as trocas de informações, Bia

ainda se sentiu nutrida pelo sonho de ser como Maria Saldanha, já que aquilo fazia com que seu pai criasse, de certo modo, uma raiva dela e da mulher não mais Santa. Ela causou ainda mais desconfortos entre os familiares ao dizer que mesmo apanhando, seguiria sim, os rastros da santa profana.

> À medida que uma mulher cresce a céu aberto na realidade consensual, ela também ordena a expansão do sistema radicular para que sua visão profunda, a audição mais cuidadosa e a mente mais perspicaz também se expandam. Trata-se de um processo de série, atemporal, sagrado, acionado pela atenção consciente ao modo pelo qual a psique amadurece de uma jovem menina para uma sábia vibrante, dançante, aprimorada pelo tempo .(ESTES, 2007[b], p. 44).

Fogo ardente, desejos no coração, os tempos foram passando e a força daquela mulher misteriosa ainda estava latente nos caminhos de Bia Mulato. Percebo, também, que a força que atuava entorno de Bia, não mais criança e sim recém-moça, não vinha somente de Maria Saldanha, mas também de tantas outras mulheres que a espreitavam. Mulheres estas que Bia e nós, não vemos a olho nu. É necessário que fechemos os olhos e nos conectemos com a natureza a nossa volta.

Mesmo proibida de manter contato com Maria Saldanha, vez ou outra, a moça ia à casa da mulher não mais misteriosa e santa. Recebida por afetos, Bia permanecia longos períodos em sua companhia, e elas conversavam sobre todas as coisas. A menina-moça então partilhou algumas novidades, dentre elas a suposta proibição da amizade e que sentia muito sua falta, e por esse motivo é que foi visitá-la. Falou também que estava frequentando a escola, às escondidas. Maria Saldanha disse para Bia tomar muito cuidado nas idas à sua casa, e que pra evitar de ser pega, que sempre fosse pelo canavial e entrasse e saísse pelas portas dos fundos, pois assim ninguém a veria, e que continuasse buscando sua independência, mesmo sofrendo algumas punições físicas, pois um dia havia de aparecer uma salvação.

Logo, ocorreram alguns episódios que levaram Bia a sair de Sítio do Angico, expulsa feito o demo, tal como aconteceu em tempos anteriores com a Santa do Sertão, Maria Saldanha. Episódios esses, aonde os homens da família Mulato a colocaram em praça pública e agrediram aquele corpo, utilizando-a, mais uma vez, como modelo negativo, como nos aponta Foucault, pelo fato dela se relacionar amorosamente com vários homens. De longe, Maria Saldanha avistou sua amiga ser agredida na frente de toda cidade. Após o atentado, Bia pegou carona no primeiro pau de arara que viu pela frente, e começou a desbravar o mundo, em busca de braços confiáveis. Chegou à Natal, capital de seu estado, e lá tocou sua vida para frente como tinha desejo. Em um curto espaço de tempo, ela se transformou em uma grande artista noturna, cantando e encantando os bordéis da cidade em plena segunda guerra mundial.

Cara leitora, Bia Mulato, que por um acaso da vida é a minha avó materna, não soube me dizer com tanta certeza o que aconteceu, de fato, com a Santa do Sertão, Maria Saldanha, logo após sua expulsão de Sítio do Angico, nem tão pouco o povo da cidade soube falar sobre o sumiço de Maria. Na busca por informações, descobri que a corja dos Mulatos foi até a casa da Santa e começaram a gritar palavras ofensivas, dizendo que foi ela a grande responsável por tudo que aconteceu com Bia. Mas, antes deles chegarem à residência da mulher, Maria com seu filho nos braços, saiu mundo afora por puro medo. Parecia que estava adivinhando o que poderia acontecer com ela, ao ver aquela triste cena acontecendo com Bia. Seu marido, por sua vez, também nunca mais fora visto por Sítio do Angico.

Pela segunda vez na vida, Maria Saldanha foi expulsa de um lugar. Depois daquele dia, ninguém, nunca mais, teve qualquer notícia dela, pois sumiu no mundo, e assim esperamos, Bia e eu, que ela tenha encontrado o lugar místico que a autora Clarissa Pinkola Estés nos apresenta em seu livro *Mulheres que correm com os lobos* (1994ª), onde os humanos são tão bons como maus, onde os animais ainda

dançam com muita liberdade, onde as flores ainda sorriem para nós. O fato é que ninguém sabe aonde foi parar Maria Saldanha, além de dentro de Bia Mulato. Seguimos em uma incessante busca por essa mulher, que bravamente guerreou contra o sistema patriarcal e misógino em pleno século XX para se tornar livre, no sertão nordestino. Caso vocês saibam, leitoras, entrem em contato comigo, de alguma forma, pois necessito fazer com que Bia encontre sua grande amiga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A FRICÇÃO ENTRE A FIGURA DE MARIA E A ÂNIMA CRIATIVA DESEMBOCADA NUMA COMUNICAÇÃO PERFORMTIVA

A partir das informações que obtive com relação à pesquisa de campo realizada, entre 2017 e 2019, partimos, eu e Luciana Lyra; ela como mediadora, para as salas de ensaios em busca de figuras femininas que habitam as entranhas de *minh'alma*. Estávamos em busca da Maria Saldanha e da Bia Mulato, que viviam em meu íntimo, acessando as camadas profundas de meu inconsciente, através dos procedimentos míticos e ritualísticos da *Mitodologia em Arte*. Para ser mais preciso, realizei imersões na alquimia dos elementos: água, ar, fogo e terra, para assim avistar as sendas de criações artísticas, em uma constante relação com minha *ânima* criativa. Nessa busca, vi que em meu íntimo há inúmeras figuras femininas, santas e profanas, bem como livres e felizes, espelhadas em Maria e Bia. O influxo que resultou na aparição das figuras Femininas, através de meu corpo via artes da cena, partiu dos estudos da Profª. Ph.D. Luciana Lyra.

A *Mitodologia em Arte*, bem como a Jornada *Artetnográfica*, faz-se elo entre Vida e Arte, e assim fui diretamente conduzido, ao longo do processo criativo, por um *modus operandi* de criação cênica, cujo objetivo é fazer com que os artistas lidem com suas forças pessoais, bem como com aquilo que lhe faz mover.

Dessa maneira, mergulhei a fundo nas camadas de meu inconsciente à conscientização e avistei potências oriundas do contato direto com minha feminilidade interior, chamada de energia *ânima*, que, segundo o psiquiatra suíço Carl Gustav Jung (2000), nada mais é do que imagens arquetípicas que encontram-

se alocadas em nosso íntimo, e fazem parte da essência de nossa alma, atuando fortemente em nossa personalidade. Foi na seara das artes da cena, atrelada a uma pesquisa de campo chamada de *artetnografia* e nos deleites dos procedimentos da *mitodologia em arte* que realizei essa pesquisa, chegando a resultados teóricos e práticos. Portanto, estou integrado às proposições junguianas desde 2013, dialogando acerca de vidas femininas, atrelando aos entendimentos sobre *arquétipos*, *mitos*, *ego*, *sombra*, feminilidade, em um constante estado de individuação. Neste conjunto, permito ser impulsionado, mesmo que pelo caos, para que eu possa, de alguma forma, avançar em empreitadas acadêmicas como essa, de mãos dadas com minhas antepassadas. Nessa busca, pude conhecer Bia, minha avó criança, bem como sua mentora, Maria Saldanha, a Santa do Sertão, e ambas as mulheres resistiram bravamente em meio a tantos episódios de violência contra seus corpos femininos.



Figura 1 – Maria Saldanha em cena, no processo performático *BIA-BOA* (2019)

Ao longo deste estudo, acampamos na história de Maria Saldanha, e de forma breve, na de Bia Mulato, e vimos o quanto as mulheres são silenciadas e/ou

esquecidas, colocadas em um traçado de inferioridade por serem mulheres, principalmente, se elas rompem com os padrões impostos e buscam por sua liberdade. Sigo realizando estudos na seara das artes da cena, onde tenho por objetivo protagonizar ritos femininos que foram silenciados, esquecidos, subalternizados. Busco valorizar, desta maneira, minhas ancestrais, e que muito resistiram ao longo dos tempos, e talvez a arte seja isso: revelar, a cada empreitada, novos elementos que nos levam a nós mesmos, seja o feminino, histórias de mulheres ou nossa *ânima*.

Referências:

DESPENTES, V. *Teoria King Kong*. São Paulo: n-1 edições, 2016.

ESTES, C. P. *Mulheres que correm com os lobos:* mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1994[a].

ESTES, C. P. *A ciranda das mulheres sábias:* ser jovem enquanto velha, velha enquanto jovem. Rio de Janeiro: Rocco, 2007[b].

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GENNEP, A. *Os Ritos de Passagem.* Petrópolis: Vozes, 2011.

JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo.* Petrópolis: Vozes, 2000.

LYRA, L. F. R. P. *Caboclos, guerreiras, artistas de f(r)icção*: cravos e pérolas d'alma. Urdimento, v.2, n. 25, p. 72-83, 2015.

NUNES, J. V. F. A Força e a Chuva Feminina em um Sertão bem masculino: imersão performática nos Ritos de Passagem de Bia Mulato pela Mitodologia em Arte. Natal, 2019. *Dissertação* (Mestrado em Artes Cênicas) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

TURNER, V. *Floresta de Símbolos:* aspectos do ritual Ndembu. Rio de Janeiro: Niterói, 2005.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

BRICOLAGENS KHAÓTICA, MEMÓRIA SOCIAL E ENGAJAMENTOS EM SR. CLANDESTINO

Denisson Beretta Gargione
Lucas Graeff

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F733

GARGIONE, Denisson Beretta; GRAEFF, Lucas. Bricolagens khaótica, memória social e engajamentos em Sr. Clandestino. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 43
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

BRICOLAGENS KHAÓTICA, MEMÓRIA SOCIAL E ENGAJAMENTOS EM SR. CLANDESTINO

Denisson Beretta Gargione[1]
Lucas Graeff[2]

Resumo: Este ensaio propõe reflexões e ideias sobre o processo de criação do espetáculo Sr. Clandestino, da companhia Khaos Cênica. Nele, a dramaturgia foi produzida concomitantemente com o espetáculo com vistas a promover a mobilização e a participação do público na criação da peça. Em outras palavras, as proposições da encenação nas relações entre o artista e o público ditaram o espetáculo e as alterações necessárias ao texto, não o contrário. Para dar conta conceitualmente desse processo, foram trabalhados os conceitos de memória social, bricolagem e engajamento. Como conclusão, (re)afirma-se a importância da partilha do sensível e de espaços e tempos de mediações para a criação dramatúrgica e performática.

Palavras-chave: Criação dramatúrgica; Memória social; Engajamento; Bricolagem.

KHAÓTICA'S BRICOLAGES: SOCIAL MEMORY AND ENGAGEMENTS IN MR. CLANDESTINO

Abstract: The purpose of this essay is to provide some insights into dramaturgical creation. We take as our object the play "Mr. Clandestino", produced by Khaos Cenica theater company. In this play, the dramaturgy was produced together with the performance in order to promote the mobilization and participation of the public. In other words, the interactions between the artist and the public determined the performance and the dramaturgy. The conceptual approach is based on the concepts of social memory, bricolage and engagement. As conclusion, we defend the importance of shared sensitivities and creative interactions in the dramaturgical and performative processes.

Keywords: Dramaturgical creation; Social memory; Engagement; Bricolage.

[1] Ator, produtor, autor de peças teatrais, diretor de espetáculos de teatro e dança, pesquisador nas áreas de economia da cultura, desenvolve pesquisa nas áreas de dramaturgia do espetáculo, o trabalho de ator da Commedia DellArte e o hibridismo de linguagens.Em 2010 fundou com Lauren Hartz a Companhia KHAOS Cênica, realizando os espetáculos Sereia Bailarina das Águas, (2011, Prêmio Açorianos de melhor figurino e Indicação de melhor produção), como bailarino e produtor, O Inspetor Geral (Prêmio Funarte de Teatro Myriam Muniz 2013), como ator e produtor, Rubro-Almodóvar (Financiando pelo Fumproarte, 2016), como diretor, bailarino e produtor, O Circo Chegou: El Grand Scaramouche (Prêmio Empreendedor Cultural, 2016) além do programa Commedia Del Lavoro, que pesquisa o gênero da Commedia DellArte e o traduz para o teatro empresa em pequenas peças voltadas ao universo coorporativo.

[2] Doutor em Etnologia e Sociologia Comparada pela Université Rene Descartes (Paris V, Sorbonne) e bolsista de produtividade do CNPq (Nível 2). Desde 2017, é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. Atualmente, é pesquisador associado ao Laboratório PACTE (Sciences Po Grenoble) e membro do Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS-BRASIL), do Conselho Científico de OpenEditions.org (Electronic resources in the humanities and social sciences) e da Rede IPOPsAgeS, vinculada ao Institut National d'Études Demographiques (INED-França).

GARGIONE, Denisson Beretta; GRAEFF, Lucas. Bricolagens khaótica, memória social e engajamentos em Sr. Clandestino. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

INTRODUÇÃO

Este ensaio propõe reflexões e ideias sobre o processo de criação dramatúrgica do espetáculo Sr. Clandestino, da companhia Khaos Cênica. Neste processo, tomamos como norte o anseio de criar e compartilhar métodos de trabalho promovendo a mobilização e compreensão das relações entre os artistas, o espetáculo e seus diferentes públicos. Estivemos no epicentro de uma espécie de "persquisa-ação" que não buscava resolver um "problema" em particular, mas responder ao desejo de criar uma peça teatral a partir de duas palavras-chave que descobrimos e das quais nos reapropriamos ao longo da caminhada: engajamento e bricolagem.

Por engajamento, compreendemos a efetiva adesão situacional do público ao espetáculo (GRAEFF, 2019). Pode referir-se desde ao impulso de cantarolar uma cena junto a um espetáculo, quanto a aplaudi-lo em cena aberta, ou até mesmo vaiá-lo. O público reage espontaneamente à obra, mas também toma-a para si, estética e emocionalmente – nem que isso se dê pela rejeição ou aversão. Quanto à "bricolagem", nós a pensamos como um trabalho manual-criativo de improvisação. Na elaboração de espetáculos em companhias de teatro como a Khaos Cênica, há um acúmulo de funções que impõe a seus realizadores a responsabilidade de operar em inúmeras frentes. Isso promove "bricolagens" no sentido de que buscamos, com nossas próprias mãos e capacidades criativas, técnicas e tecnologias que exigem de nós um aprendizado "*do-it-yourself*", mas orientado para uma apresentação profissional.

Porém, a dialética entre bricolagem e engajamento que movimentou a criação do espetáculo Sr. Clandestino se desdobrou em um campo que não é estranho ao teatro e à dramaturgia, mas que nem sempre é nomeado nesses termos: memória social. Em que consiste esse campo? Nós entendemos que a memória social é, antes de tudo, a interface entre o sujeito e o mundo; em seguida, que é "a busca incessante – e existencialmente recomeçada a cada reconstrução inventiva e intempestiva de sentidos – [de] causalidades formais e materiais - que se oferece aos divertimentos da linguagem e da imaginação humanas" (GRAEFF, 2016, p.

184). Ao nosso ver, as relações dialéticas entre bricolagem e engajamento são potencialmente uma expressão da memória social e, ao mesmo tempo, geradoras de uma experiência comum. Como o poeta Fernando Pessoa escreve, “A memória é a consciência inscrita no tempo”. É desta consciência que trata as “correntezas de memória coletiva” (HALBWACHS, 2006); correntezas que circulam nas consciências individuais de um grupo diante de um espetáculo e que, quando engajadas, configuram-se como uma “crônica estética” que se articula com a criação artística.

BRICOLAGENS KHAÓTICAS E CANOVACCIOS SOBRE UM ANTI-HERÓI CLANDESTINO

A base do processo criativo gerador de Sr. Clandestino partiu do texto, da dramaturgia do espetáculo. Contudo, antes de ser uma elaboração tradicional – o que no passado recente do teatro poderia ser conhecido como uma ditadura do texto –, para nós, o texto está a serviço da cena. Essa concepção da dramaturgia é própria dos trabalhos da Companhia KHAOS Cênica, consistindo em elaborar o texto enquanto a cena é constituída. Nesse sentido, as proposições da encenação ditam o espetáculo e as alterações necessárias ao texto, não o contrário. Isso torna o texto vivo e passível de tantas adaptações constantes quanto forem necessárias.

A inspiração inicial para a dramaturgia de Sr. Clandestino surgiu em *O Guia Definitivo do Mochileiro das Galáxias* (2016), Douglas Adams. O tom anárquico do livro, somado a crítica social e comédia cientificista, com um distanciamento antropológico, eram proposições bastante sedutoras para nós. Em especial o personagem presente no livro, chamado Zaphod Beeblebrox, com seu caráter amoral e irresponsável, o que nos pareceu um ponto de referência interessante para o espectador, capaz de construir um distanciamento racional e consciente sobre os fatos, ao mesmo tempo em que estabelece empatia.

Para nós, Sr. Clandestino seria um anti-herói. De acordo com Campbell, o herói na autossuperação de sua condição, motivado por suas virtudes altruístas:

> Mesmo nos romances populares, o protagonista é um herói ou uma heroína que descobriu ou realizou alguma coisa além do nível normal de realizações

> ou de experiência. O herói é alguém que deu a própria vida por algo maior que ele mesmo. [...] há dois tipos de proeza. Uma é a proeza física, em que o herói pratica um ato de coragem, durante a batalha, ou salva uma vida. O outro tipo é a proeza espiritual, na qual o herói aprende a lidar com o nível superior da vida espiritual humana e retorna com uma mensagem. (CAMPBELL, 1990, p. 137).

Essa elaboração de Campbell, estabelecida a partir de narrativas míticas, afirma que há uma base comum na estrutura de todas as histórias, desde a obra do poeta Homero até os *blockbusters* do cinema *hollywoodiano*. Entretanto, por mais que nós dialogássemos com estes elementos da narratologia proposta por Campbell, perguntávamo-nos sobre a antítese do herói. E foi no artigo de Mitchell (2013) que encontramos o alicerce de nossa construção:

> O "anti-herói" (também conhecido como o herói defeituoso) é um arquétipo de caráter comum para o antagonista que existe desde as comédias e tragédias do teatro grego. Ao contrário do herói tradicional, que é moralmente correto e firme, o anti-herói geralmente tem um caráter moral imperfeito. Os comprometimentos morais que ele ou ela faz muitas vezes podem ser vistos como os meios desagradáveis para um fim apropriadamente desejado - como quebrar o dedo para obter respostas - o que for preciso para o protagonista chegar à justiça. Outras vezes, no entanto, as falhas morais são simplesmente falhas morais, como o alcoolismo, a infidelidade ou um temperamento incontrolável e violento. (MITCHELL, 2013, s/p, tradução nossa[3]).

Comparativamente, o anti-herói apresenta uma vulnerabilidade moral que o herói não possui. Apesar de o herói ser uma figura de celebração e exemplar, é a partir da identificação do público com as suas vulnerabilidades que a empatia é possível. Este ponto, a nosso ver, era fundamental para provocar o engajamento do público. Assim, a empatia com o personagem principal, não foi somente uma escolha artística que fizemos para fins dramatúrgicos, mas um instrumento para consolidar o planejamento do processo de pesquisa.

A construção da dramaturgia seria pautada, essencialmente, nesta ideia de anti-herói, com quem o público viria - esperávamos - a empatizar. Em torno dele.

[3] No original, The “anti-hero” (also known as the flawed hero) is a common character archetype for the antagonist that has been around since the comedies and tragedies of Greek theater. Unlike the traditional hero who is morally upright and steadfast, the anti-hero usually has a flawed moral character. The moral compromises he or she makes can often be seen as the unpleasant means to an appropriately desired end—such as breaking a finger to get answers—whatever it takes for the protagonist to come to justice. Other times, however, the moral flaws are simply moral flaws, like alcoholism, infidelity, or an uncontrollable and violent temper.

construímos o cenário e as questões fundamentais da dramaturgia. O desenho do protagonista, portanto, foi essencial para estabelecermos o modo como se daria o desenvolvimento da peça e suas possibilidades de desenlace.

A empatia com o nosso anti-herói foi fundante, ainda, por nossa intenção de convidar o público a decidir o rumo do espetáculo. Sob esse ponto de vista, percebemos que não dialogávamos, necessariamente, com as unidades da poética de Aristóteles (2004), ação, tempo e lugar. Em contrapartida, estabelecemos um diálogo com Brecht em seu apelo à racionalidade e a reflexão:

> Eu gostaria de dizer algo breve a respeito da relação entre dramaturgia não-aristotélica e modo científico de observação. A dramaturgia não-aristotélica de modo algum se serve da empatia [Einfühlung] do espectador (identificação – mímesis) de maneira tão inofensiva como a dramaturgia aristotélica; o modo como ela se coloca perante certos efeitos psíquicos como, por exemplo, a catarse também é substancialmente diferente. Assim como ela não pretende entregar seus heróis ao mundo como se os enviasse a seu destino inexorável, também lhe é estranho entregar o espectador a uma vivência teatral sugestiva. Ao esforçar-se em ensinar ao seu espectador um comportamento prático bem preciso, cuja finalidade é a transformação do mundo, ela já confere a ele, no teatro, uma postura fundamentalmente distinta daquela com a qual ele está acostumado: o espectador passa a ter condições de assumir uma postura crítica e controladora. Por meio desses princípios o dramaturgo abandona o ponto de vista do observador mais ou menos incontrolável; e o mundo que ele mostra pode ser tanto comparado com o mundo real quanto criticado por ele; o objetivo, portanto, é tornar o mundo, ou seja, o mundo real, manejável (praticável) para o espectador. Assim cabe à dramaturgia não-aristotélica fornecer definições praticáveis. Aquelas ciências que dizem algo a respeito da vida em sociedade devem ser aproveitadas por tal dramaturgia, inclusive para a crítica de tal dramaturgia. Esta dramaturgia e sua crítica talvez não lucrem com os resultados, por exemplo, da psicologia comportamental não-introspectiva, mas com certeza podem lucrar com seu ponto de vista. Ela utiliza, ao menos como princípio heurístico, a dialética materialista, o único método que torna possível dizer algo a respeito do movimento das grandes massas humanas. (BRECHT, 1988, p. 168-9).

Deste modo, a dramaturgia de Sr. Clandestino tornou-se um projeto reflexivo e contestador. O personagem do anti-herói não poderia ser inofensivo nem admirável como um herói clássico, mas um transgressor em ação e em relação com os espectadores e espectadoras.

O primeiro *canovaccio*[4] da peça surgiu desses elementos: anti-herói, empatia,

[4] Roteiro de ações, instrumento utilizado na Commedia Dell'Arte sobre o qual os atores improvisavam

engajamento do público. Assim, escrevemos sobre a chegada de um cientista de outra dimensão, e sua intenção de acionar uma bomba para destruir a dimensão alternativa - a que nós vivemos - mas que poderia ser impedido por uma autômata, uma espécie de robô chamada Parody, que o acompanharia. Esse canovaccio rimava com o primeiro episódio da série animada *Rick and Morty* (2013), que repete a mesma estrutura no seu prólogo.

O primeiro canovaccio tornou-se a nossa cena de abertura, uma carta de apresentação de um anti-herói anárquico e imoral. A construção desta cena, em especial, foi pensada por meio do *grammelot*[5], uma ferramenta a mais para a provocação imediata do público. O estranhamento inicial, para nós, teria por consequência provocar uma tensão entre antipatia e racionalidade.

Seguimos preparando nossos *canovaccios* seguindo o fluxo de nossas ideias e descobertas. Elaborávamos uma linha ou tensão dramática, que era colocada à prova em cena, a partir do personagem atuando sobre o problema, buscando soluções. O material foi surgindo do ator principal e de seu personagem, mas sempre se coletivizava pelas encenações junto à equipe, trocas de ideias e uso de um caderno de bordo e de gravações audiovisuais. Assim, o material ia e vinha entre leituras do mundo, escrita, diálogos e encenações. Nosso primeiro público, nesse sentido, era a própria equipe de trabalho. Todos participamos na leitura dos primeiros textos e das primeiras encenações de Sr. Clandestino. Nós discutimos o material, propomos alternativas e realizamos, juntos, mudanças substanciais: Lauren Hartz, na produção, contrarregragem, ensaiadora e fazendo a voz da Parody; Marcos Cardoso, assumindo a direção, em especial a direção de ator; Rodrigo Ferreira, com a composição e direção musical; e Paola Zanette, como figurinista.

RUÍDOS E FLUTUAÇÕES

Em seu livro “Caos Dramaturgia”, Rubens Rewald coloca elementos que costumam acompanhar a construção dramatúrgica e que são incorporados em

a cena valendo-se de seus repertórios artísticos individuais. (Berthold, 2000). No nosso trabalho, o *canovaccio* é um instrumento para a criação cênica, e não o produto final da dramaturgia.

[5] Jogo arbitrário de sons que constroem um discurso a partir da performance do ator.

novas auto-organizações da estrutura. Rewald aponta o “ruído” e a “flutuação” como elementos significativos do processo. Enquanto o ruído seria “todo evento aleatório à história do processo, uma informação que a priori não faz parte do programa, sendo que sua ocorrência causará sempre um efeito imprevisível” (REWALD, 2005, p. 22), as flutuações já não são “necessariamente aleatórias” como “a reação da plateia, ou então a crítica de um jornalista”.

> De início considerarei o processo como de auto organização a partir do “ruído” ou da “flutuação”. Em que bases posso afirmar isso? O alimento vital do processo é a informação, seja escrita, verbal, visual ou sonora. É por meio da troca de informações que os diferentes profissionais (dramaturgo, diretor, atores, cenógrafo, figurinista, iluminador, sonoplasta, produtor) articulam o seu trabalho dentro da peça. Em tal fluxo de informações, a flutuação ou o ruído são fundamentais como forma de evolução, pois obriga o processo a se rearticular a partir dessa nova informação, criando novas possibilidades de resposta do processo (em termos de texto, encenação, interpretação). A ordem é perturbada pela desordem, originando discussões, reelaborações, equívocos, soluções e descobertas. Essa perturbação obriga o processo a se reorganizar num novo patamar. (REWALD, 2005, p.22).

Nesta perspectiva, no início da composição do trabalho, quando já tínhamos o esboço de grande parte da dramaturgia decupada e organizada, apresentamos o conceito da cena 2 (que ainda estava em processo de elaboração) para a equipe. A cena consistia na construção de uma rememoração do protagonista e desvelava o momento em que, trabalhando em uma indústria de refrigerante, ele rompia sua tolerância e tornava-se o anti-herói.

Este momento, além de ser importante do ponto de vista dramatúrgico, pois apresenta ao público a gênese do herói, também traz uma crítica ao processo industrial que aliena os trabalhadores em relação ao produto de seu trabalho. Todos que ouviam minha explicação sobre a cena foram rompidos pela fala de Lauren Hartz, que disse “Coca-Cola”. Imediatamente o compositor Rodrigo pegou o violão e dedilhou parte do jingle clássico do tema. O debate circulou sobre o slogan “abra a felicidade”, talvez a frase mais emblemática da Coca-Cola dos últimos anos, e seguimos discutindo sobre a dependência da cafeína e os males dos refrigerantes. Um poema curto de Mário Quintana (2013) veio à baila:

> Em todos os aeródromos, em todos os estádios, no ponto principal de todas as metrópoles, existe - quem é que não viu? - aquele cartaz...
> De modo que, se esta civilização desaparecer e seus dispersos e bárbaros sobreviventes tiverem de recomeçar tudo desde o princípio - até que um dia também tenham os seus próprios arqueólogos - estes hão de sempre encontrar, nos mais diversos pontos do mundo inteiro, aquela mesma palavra.
> E pensarão eles que Coca-Cola era o nome de nosso Deus! (QUINTANA, 2013, p. 272).

Logo realizamos anotações que levaram à elaboração de uma cena cômico-dramática que, além de apresentar o surgimento do protagonista como revolucionário e anti-herói, traziam uma crítica à alienação do trabalho diante da produção industrial, estabelecendo uma relação principal como um dos maiores símbolos do livre mercado, a Coca-Cola. Era o primeiro grande ruído que impactou o trabalho e criou uma grande flutuação de composição da cena.

Em outro momento, quando o texto já havia se completado e estava no segundo tratamento, discutíamos a cena 3 com o diretor Marcos Cardoso, em especial sobre a “Pistola da Empatia”, utilizada pelo personagem principal. No texto Sr. Clandestino informa: “Essa é uma pistola de empatia. Ela rompe as barreiras coléricas da psique e deixa o indivíduo apto para perceber o outro. Em dimensões decadentes sempre falta empatia.”. Marcos comentou que havia conversado sobre o espetáculo com sua esposa, e como ele havia gostado do conceito desta arma, cuja inspiração havia sido a Arma do Ponto de Vista do livro “O Guia do Mochileiro das Galáxias”

> A Arma do Ponto de Vista faz precisamente o que o seu nome diz. Ou seja, se você apontá-la para alguém e puxar o gatilho, a pessoa instantaneamente verá as coisas pelo seu ponto de vista. Ela foi desenvolvida pelo Pensador Profundo a pedido de um grupo de donas de casa raivosas que, depois de muito brigar com os seus maridos, se encheram de sempre terminar as brigas com a frase “Você simplesmente não entende, não é? (ADAMS, 2016).

Contudo, diferentemente da obra de Adams (2016), em Sr. Clandestino, a Pistola da Empatia não tem uma ação coercitiva, o que a torna mais paradoxal. Nesse sentido, Marcos trouxe a sugestão de sua esposa: o protagonista poderia usar a arma contra si mesmo, visto que ele não estaria tendo paciência com as

pessoas de nossa dimensão.

A Pistola da Empatia foi uma importante flutuação em nosso processo de criação e composição dramatúrgica. Esses e outros elementos "fluídos", que foram incorporados à tessitura dramática, provocaram bifurcações e alternações. Como escreve Rewald, "A todo momento construímos bifurcações imaginárias, propondo diferentes desenvolvimentos para a nossa vida; queremos mudar o nosso passado como a melhor forma de alterar o presente, quase sempre insatisfatório" (REWALD, 2005, p. 7).

DECOMPOSIÇÕES: O PÚBLICO AGENTE DO CAOS

Para dar mais vazão às flutuações e fluidificações do processo criativo, nós e a equipe do espetáculo optamos por realizar quatro ensaios abertos. Nós desejávamos um trabalho aberto, inconcluso, antes de experimentar as respostas do público. Assim, apresentamos, sucessivamente, diferentes partes da peça, trechos de algumas cenas, ou até mesmo cenas inteiras, mas não o espetáculo completo. As respostas do público nesses ensaios foram fundamentais. Como exemplo, já no primeiro ensaio aberto, uma das espectadoras falou que o anti-herói Sr. Clandestino parecia saído do filme "As Loucas Aventuras de James West[6]". Essa relação visual nos pareceu interessante e nós a retrabalhamos nos figurinos, no cenário e na dramaturgia.

De maneira geral, aliás, o público dos ensaios abertos destacou a visualidade do trabalho. A maioria não estava familiarizada com o gênero *steampunk*, que foi se impondo ao longo do trabalho criativo. O *steampunk* é uma estética celebrada, primeiramente, pela literatura que ganhou espaço em outras artes, em especial nas artes com apelo predominantemente plástico. Esse universo localiza-se historicamente no final do século XIX. A partir da Revolução Industrial, iniciada no final do século XVIII na Inglaterra, iniciou-se uma série de transformações sociais

[6] Comédia de ação americana que mistura faroeste com steampunk. Dirigido por Barry Sonnenfeld, estreou em 1999 e teve no elenco Will Smith e Kevin Kline como personagens principais.

que estabeleceram um novo modo de pensar e (re)agir à sociedade que se transformava, grande parte devido as mudanças na produção e trabalho, que provocaram uma reavaliação dos papéis sociais mas, principalmente, pelas inovações tecnológicas que, através de invenções como o telégrafo, telefone e transporte a vapor, revolucionaram a compreensão da realidade social (SINGER, 2001).

O gênero *steampunk* encontra nesse período histórico a sua inspiração, mas há um hibridismo de forma. É como se o quadro sociocultural fosse furtado de seu momento histórico e projetado em um futuro distópico, "reciclando" suas possibilidades de desenvolvimento o tecnológico. Conforme Pegoraro (2012), a característica seminal de relação do *steampunk* com este período histórico, é o fato de ter se concretizado uma revolução tecnológica sem precedentes:

> A junção das palavras steam e punk deve-se ao fato de as histórias se passarem num tempo híbrido entre a Era Vitoriana e um futuro sob a ótica punk. A tecnologia a vapor (steam) é o que inspira grande parte das criações. Uma das justificativas por esse interesse deve-se ao fato de a utilização do vapor ter revolucionado as formas de produção e estar no cerne da Revolução Industrial do século XIX: uma era de grandes mudanças com novos modos de transporte e técnicas produtivas, além das descobertas científicas, medicinais e de armamentos. (PEGORARO, 2012, p. 393).

Em nosso trabalho, esse "tempo híbrido", próprio ao gênero *steampunk,* dialoga com a concepção de memória social como reconstrução inventiva e intempestiva de sentidos, aberta aos divertimentos da linguagem e da imaginação. Acreditávamos que o *steampunk* seria, estranhamente, familiar aos públicos, algo compatível com a ideia de um anti-héroi, viajante entre dimensões paralelas. A nossa surpresa foi em relação ao juízo estético que os diferentes públicos pronunciaram: em regra geral, o nosso visual era "antigo e tecnológico". De certa forma, o que se tem é uma reapropriação de feixes memoriais, por meio de elementos imaginários coletivos - uma espécie de potencialidade, uma memória "protética", isto é, ancorada em um futuro que não pôde existir.

Em outras palavras, a reação do público foi interpretada por nós como uma

reapropriação de elementos de uma memória coletiva que falhou, mas que persiste na imaginação - a *Belle Époque*, o mal-estar da cultura punk e os sonhos de tecnocracia pós-industrial. Elementos que, em nossa proposta metodológica, foram pensadas para desencadear o engajamento do público, e praticadas como bricolagem cultural.

Os juízos, questionamentos e sugestões do público dirigiram-se também ao discurso "científico" do personagem. Nos ensaios abertos, o personagem insistia em não explicar suas origens ou o porquê de estar ali. Somada à dificuldade em compreender conceitos abstratos e mencionada de forma rápida, a "cientificidade" do Sr. Clandestino foi interpretada também como algo místico ou esotérico.

Estes apontamentos trouxeram para cena dois aspectos interessantes. Em primeiro lugar, a interferência direta sobre a dramaturgia gerou novas falas do protagonista dedicadas a explicar os conceitos sob qual ele operava. Em segundo lugar, mais humor: as tentativas reiteradas do Sr. Clandestino em explicar sua "ciência" a um público aparentemente ingênuo, tornaram-se um ponto forte da construção de um personagem irônico, rabugento e deprimido.

Por outro lado, a personalidade do personagem principal chamava a atenção do público jovem. Suas reflexões existencialistas sobre o mundo, o passado, o futuro e a ciência encontravam eco entre os adolescentes, que me questionaram diretamente qual seria a verdade sobre o que estava sendo dito pelo Sr. Clandestino. Como sugere Rewald (2005):

> [...] era desejo do dramaturgo impregnar de ambiguidade as relações entre personagens. Nada seria muito explícito. Quanto maior o número de possíveis significados para uma cena, melhor. [...] Todas essas questões articulavam uma diretriz dramática que moldaria a construção do texto da peça. (REWALD, 2005, p. 25).

Para nós, diferentemente da peça *Narrador*, a qual o autor Rewald (2005) se refere no texto citado acima, Sr. Clandestino não intencionava o mesmo grau de ambiguidade. Ao menos, não de forma explícita. Buscava, por outro lado, mais possibilidades reflexivas, a partir da interpretação dos fatos, em especial, a partir da sua mente perturbada.

Por fim, o tema mais recorrente nas questões do público era o da bomba. Apresentar este artifício em cena e questionar, frequentemente, sua utilização (ou não) causava curiosidade. Nos ensaios abertos, porém, não apresentamos o desenlace da peça, a partir da decisão do público de acionar ou não a bomba. Por mais que a construção do espetáculo tivesse a participação do público em seu desenvolvimento, o que nos levou à flutuações e reescritas, a questão da "bomba" era uma bifurcação de roteiro necessária, e, sobretudo, tínhamos o interesse de deixá-la em aberto, em suspense, até a estreia da peça. Inspirávamos novamente em Rewald (2005) e em nossas memórias sociais:

> O filme cinematográfico é um suporte essencialmente fechado, com raríssimos casos de experiências interativas. Entre elas podemos citar a de William Castle, diretor e produtor americano de filmes B dos anos cinquenta e sessenta, na qual o público, por meio de cartazes com desenho de um dedo polegar, distribuídos no início da projeção, poderia escolher o final do filme *Mr. Sardonicus*, decidindo se o vilão deveria ou não morrer. Se a maioria dos cartazes levantadas pelo público mostrasse o polegar para baixo, tal qual numa arena romana de leões e cristãos, o projecionista exibiria o rolo com a morte do vilão. Se o polegar para cima prevalecesse, o rolo exibido salvaria a vida do bandido. (REWALD, 2005, p. 14).

O procedimento utilizado por Castle em seu filme "*Mr. Sardonicus"* foi uma estratégia objetiva e eficiente, mas nada sutil. No campo do teatro, o espetáculo "Ícaro" de Daniele Finzi, por exemplo, utilizava a participação do público dando-lhe poder de decisão a partir da improvisação direta, cujo ator valia-se de seu repertório de clown, entretanto, o jogo focava na relação direta com um espectador. Almejávamos algo mais coletivo.

O RUÍDO PIAF: EPIFANIA EM CENA

As reações do público foram decisivas para a nossa metodologia. Porém, o mais importante ruído veio de um vídeo da interpretação de Louis Armstrong da canção *La Vie en Rose*. Visto por acaso, o vídeo nos mobilizou a buscar a voz "original" da canção - um original imaginado, desejado, mais que real. Pesquisando na internet, localizamos uma gravação de 1947 de Edith Piaf. Foi essa voz que nos marcou, enfim: já havíamos escutado diversas, mas desta vez sentimos uma

espécie de epifania. Era como se a versão de 1947 fosse aurática, no sentido benjaminiano - ainda que se tratasse de uma reprodução técnica. Ressentimos algo de novo. E decidimos incorporar a versão à peça a fim de compartilhar a epifania em cena.

Estruturamos a penúltima cena com o seguinte argumento, transcrito de um dos cadernos de campo: *desesperado diante da fatalidade dessa dimensão e a iminente possibilidade de ter que explodi-la o Sr. Clandestino toca a música La Vie em Rose em seu trompete como uma busca de um toque de autenticidade, que revele no público que seus traços altruísmo e encantamento, únicas características que comprovadamente poderiam contrapor-se ao destino fatalista, e resgatar a fé social.*

No espetáculo o Sr. Clandestino, *La Vie en Rose* aparece como um abrigo emocional, depois do confronto entre as rememorações do protagonista e a situação de conflito no presente, quando ele pega uma caixinha de música e toca a melodia, sem uma explicação prévia ou motivo aparente. Porém, este dispositivo, que a princípio pode estabelecer no espectador um caráter de ambientação da cena, ou um *MacGuffin*[7], ganha expressão ao final do espetáculo, que fica evidente na fala do herói:

> O traço de humanidade se baseia na compreensão caridosa da vida, não numa postura ególatra, mas na essência: toda vida importa, a existência importa. Acalentar a dor do outro como um dos traços mais profundos de construção de identidade. A ciência não consegue operar nesta fé irracional, aí esta o caos, aí esta o combustível de nossa esperança. E pra isso só sei de uma maneira para encontrar este traço de forma imediata. É uma arte ímpar. Algo que rompeu as dimensões de forma, muito mais sutil do que a anomalia, e fez com que me reencontrasse em minha própria humanidade (para o público) espero que funcione com vocês... Parody, ligue os amplificadores!

Ao final da fala, *La Vie en Rose* entra em cena. Nossa expectativa é que a canção seja suficiente para retrabalhar a empatia entre o protagonista e os públicos. Agora, não se trata mais de julgar a dimensão em que vivemos e decidir pelo uso da bomba, mas de reencontrar a humanidade em Sr. Clandestino. Pensando a partir da

[7] Elemento que o protagonista persegue ao longo da narrativa ele demonstra pouca ou nenhuma explicação conclusiva.

memória coletiva (Halbwachs, 2006), a intencionalidade deste momento da peça visa à efervescência geradora de vínculos sociais entre os indivíduos; ele ritualiza a união entre públicos e protagonista, gerando uma experiência compartilhada. As ações e falas de Sr. Clandestino transgridem, assim, o humor ácido e a desesperança do personagem - esses dois sentimentos convidativos de uma postura *social-suicida* - e derivam na *Vie en Rose*, nessa vida sem sentido, cinza, que se transveste de rosa[8], de amor e de esperança.

Em Halbwachs (2006), nenhuma memória individual é auto-contida. Para se expressar, uma lembrança articula-se, necessariamente, em "correntezas de memória coletiva". Essas correntezas são enquadradas por elementos sociais, isto é, por representações coletivas, instituições e processos ritualizados. Sr. Clandestino apoia-se nessa hipótese fecunda para provocar as memórias individuais dos públicos e constituir um quadro comum de epifania. Em outras palavras, se frente à sua crise existencial o protagonista encontra sentido em uma obra de arte, por que os públicos não poderiam o mesmo?

Assim, Sr. Clandestino promove um movimento de trânsito entre as memórias de uma sociedade (amplamente criticada até os momentos finais da peça) e a possibilidade de adaptação às percepções construídas no público e norteadas pela performance de *La Vie en Rose*: "Se o que vemos hoje tivesse que tomar lugar dentro do quadro de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptariam ao conjunto de nossas percepções atuais. Tudo se passa como se confrontássemos vários depoimentos." (HALBWACHS, p. 26, 2006).

A REMEMORAÇÃO NA BRICOLAGEM KHAÓTICA

Em Sr. Clandestino, a rememoração é uma trama dramatúrgica e uma ponte entre o personagem e os públicos. Rememoração não como uma prática de busca intencional de um passado ou de uma biografia, mas como "idas e vindas entre as

[8] *La Vie en Rose* é uma canção escrita e composta entre 1942 e 1947. Testemunha, portanto, o período "cinza" de ocupação nazista de Paris.

lembranças do passado e as inquietações do presente" (BERND, 2018). Dito de outra maneira, a rememoração em Sr. Clandestino dá-se como manifestação involuntária, como um eco ou ressonância de algo que aconteceu, que "rima" com uma vivência ordinária no presente.

Na primeira rememoração do personagem, algo completamente corriqueiro acontece. Em meio a uma discussão, Sr. Clandestino manifesta que está com sede e por consequência a autômata Parody responde "Seus níveis de hidratação estão baixos! Você deve beber algo...". A sentença "beber algo" dispara no protagonista a rememoração de quando trabalhava na manutenção da automação de uma fábrica de refrigerantes, especificamente, no momento da gênese de transformação do personagem, a circunstância derradeira que cercava o homem que era para alomorfia do homem que se tornou.

A rememoração, mediante artifício dramatúrgico, tem uma perspectiva benjaminiana:

> O que se prenuncia nessas passagens é a memória perpetuadora do romancista, em contraste com a breve memória do narrador. A primeira é consagrada a *um* herói, *uma* peregrinação, *um* combate; a segunda, a *muitos* fatos difusos. Em outras palavras, a *rememoração*, musa do romance, surge ao lado da *memória*, musa da narrativa (...; 211; grifo de Benjamin apud OTTE, p. 212, 1996).

Apesar da ênfase na unidade, não é sob este foco que a rememoração em Benjamin deve ser reduzida. Esta individualização pode ser a consequência de diferentes associações. É um retorno, que permite presente e passado coexistirem diante de um episódio, conforme afirma Otte (1996). Contudo a rememoração do protagonista parece encontrar um viés mais psicanalítico:

> Quando lembramos, freqüentamos acontecimentos que já transcorreram no tempo e nos provocaram algum traço ou marca. O recurso à memória não se dá apenas quando deliberadamente nos esforçamos por recordar, ele se faz presente no próprio processo perceptivo em que os traços são misturados às percepções, momento em que há o *reencontro* com um objeto (Freud, 1925/2007). Mas não só. Pode ocorrer das lembranças invadirem o espaço de nossa consciência sem que nos demos por isso, o caso paradigmático é o de Proust quando saboreia as *madeleines* e é atravessado pelas reminiscências de um tempo perdido

> e singular. A essa modalidade de manifestação chamamos *rememoração*, sempre traz consigo uma situação definida e pessoalizada, nesse sentido são imagens menos socializadas, menos presas à ação presente e, portanto, mais distantes da atualização pela consciência, imagens semelhantes àquelas encontradas em nossas produções oníricas (Bosi, 1979/2006). (grifo dos autores, DOMICIANO; RODRIGUES, 2010).

As rememorações do Sr. Clandestino não são presas às *ações presentes*, mas são cruciais no desvendar a cortina sob sua identidade. Logo, diante da peça elas revelam mais sobre o presente, sobre quem o protagonista é, e estão menos preocupadas com quem ele foi. É a definição estabelecida pela dialética entre lembranças e esquecimentos coletivos (ASSMAN, 2011).

A rememoração do personagem é um processo que o causa ojeriza, pois é revelador. As lembranças encobertas traduzem uma cólera ou um medo sobre si, ou sobre a situação, que no enredo fica convenientemente mascarado, sob os efeitos das *viagens interdimensionais*. Conforme Assmann (2011) afirma, ao analisar aspectos na obra de Shakespeare, a cólera e o medo promovem o esquecimento, enquanto rancor e vingança estimulam a memória: “em prol da maturação da pessoa, e de acordo com as circunstâncias, pode ser igualmente importante esquecer lembranças e recordar coisas esquecidas”.

O personagem, no momento da rememoração, não sofre seus efeitos, mas é ao terminar seu processo no presente, que sua percepção é impactada. O distanciamento entre aquele que foi e aquele que é diante do que ele deverá ser é a motivação de seus conflitos.

Mas a rememoração também funciona como refúgio no momento cujo Sr. Clandestino se inclina e revê. O recorte que o protagonista realiza sobre suas lembranças e o conhecimento que ele emprega ao observá-las, em certo aspecto romanceia a própria experiência, o livra da intimidação de sua realidade, e o tira dos ombros o fado da liberdade presente. Mesmo que seja por um curto prazo de tempo. Assmann traça aspectos semelhantes no personagem Ricardo II de Shakespeare:

> Enquanto Ricardo se evade para o nível da recordação da narrativa, esquiva-se da pressão direta da realidade e ficcionaliza sua própria vida. Assíncrono consigo mesmo, divide-se em um conhecedor e um observador; como tal. Apressa os acontecimentos e os rememora como

> um estranho que os toma por concluídos. (p. 97, 2011).

Estes momentos do espetáculo desestabilizam o personagem porque, além do discurso identitário presente (que acabam por gerar conflitos existenciais), estabelecem uma relação de vínculo afetivo. Afeto e a memória se relacionam de forma consciente, entretanto a influência do primeiro sobre a segunda, escapa a moderação do herói. Logo, a rememoração tem muito mais pretensão de comprovar a ligação que o Sr. Clandestino conserva com o que passou, do que estabelecer uma visão preocupada, em uma veracidade objetiva. Conforme Assmann, ao tratar da autobiografia da escritora Mary Antin, ela observa que em seu texto há reflexões sobre suas recordações, lançando a máxima “Penso, sim, que suas observações não dizem respeito à estrutura da realidade, mas à das recordações” (ASSMANN, 2011, p. 273).

Entretanto, o afeto que desestabiliza o protagonista está ligado ao passado, no seu presente, ele se torna símbolo:

> O que é afeto para as recordações da juventude é o símbolo para recordações da velhice. Afeto e símbolo são estabilizadores de espécies bem diferentes. A recordação que ganha a força de símbolo é compreendida pelo trabalho interpretativo retrospectivo em face da própria história de vida e situado no contexto de uma configuração de sentido particular. (ASSMANN, p. 275, 2011).

Há, portanto, uma reinterpretação do personagem do que é vivenciado. O afeto torna-se símbolo. Todavia, como um ciclo, há uma busca do protagonista pelo afeto, novamente como elemento estabilizador de si mesmo. A música *La Vie en Rose* tem este papel sempre após a rememoração, passível de ser vista como dispositivo do resgate de uma utopia juvenil, ou negação de uma maturidade amarga, mas ao final do espetáculo, estabelecendo uma proposição definitiva, como matéria de construção de um ideal simbólico: a da reinterpretação de uma memória coletiva.

ATOS E PALAVRAS FINAIS: PARTILHA DO SENSÍVEL

A arte realiza-se mediante seus públicos. Essa realização dá-se no presente do encontro do espectador/leitor/interprete, e a obra. Se para Canclini (1980), a formação social impacta diretamente a construção do espectador, o processo de produção e recepção da obra de arte não podem ser dissociados do meio social. Acontece que para muitos, o presente parece pontual, e o social, uma superfície; o imediato seria como um toque sem profundidade e o meio social, um palco sem bastidores ou platéia - e, sobretudo, sem a densidade das correntezas da memória, que são como escreve o poeta, as consciências inscritas no tempo.

Em nossa pesquisa, procuramos bricolar com as correntezas da memória em suas dimensões sensíveis e imaginárias, e engajar os públicos na construção do espetáculo Sr. Clandestino. De partida, pensávamos em promover a interação das pessoas - efeito que está na moda, em particular quando mediados por tecnologias da comunicação digital. Ao longo do processo, porém, o que mais nos valeu foram as reinterpretações das “intervenções” do público, na construção dramatúrgica e performática.

Por intervenções, porém, não tratamos apenas as respostas imediatas dos públicos durante os ensaios abertos. Os públicos estiveram conosco ao longo de todo o processo: ausentes fisicamente na maior parte do tempo, eles nos habitavam através das correntezas de memória coletiva. Nossas rememorações são as deles - ainda que, em retorno, não saibamos se suas lembranças são da mesma natureza das que nós mesmos lembramos.

A memória social é, para nós, enigmática. É essa busca incessante e existencialmente recomeçada por causalidades formais e materiais. Mas em que consiste a matéria e suas formas? E como elas se imbricam e se “causam” (isto é, conversam entre si)? Não sabemos. Mas bricolamos com o enigma e, por meio de processos de criação dramatúrgica e performática, vivemos dos engajamentos com nossos públicos, com nossas memórias e com a existência mesma da vida, em suas sensibilidades e imaginações.

Como nomear esses engajamentos, afinal? Talvez como “partilha do sensível”. Como escreve Jacques Rancière:

> Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto partilhado e a divisão de partes exclusivas. (RANCIÈRE, 1995, p. 7).

A partilha estabelece a compreensão dos conjuntos e das partes. Rancière propõe um conjunto das partes na formação de um regime das artes, cujo o caráter político é inalienável. Este regime envolve o regime ético (que se relaciona com as práticas cidadãs, buscando a proposição de intencionalidade e objetivo em uma perspectiva política), o regime poético (refere-se ao gênero, estilo, aquilo que constitui constatação da arte), e por último o mundo estético (estabelece o modo sensível de consumo da arte, como produção distinta, ímpar e como rompimento e novas sensibilizações).

A "partilha do sensível" é, afinal, a consagração da arte e da criação em espaços e tempos de mediação partilháveis. É no encontro das correntezas da memória e das idiossincrasias individuais, que partilhamos nossa existência sensível. Nosso trabalho, neste espetáculo, é uma busca pelo sensível. Ou como escreveu o poeta Álvaro de Campos:

> Sentir tudo de todas as maneiras,
> Viver tudo de todos os lados,
> Ser a mesma coisa de todos os modos possíveis ao mesmo tempo,
> Realizar em si toda a humanidade de todos os momentos
> Num só momento difuso, profuso, completo, longínquo[9].

Referências:

ADAMS, Douglas. *O Guia Definitivo do Mochileiro das Galáxias.* São Paulo: Arqueiro, 2016.

ARISTOTELES. *Poética.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

BERND, Zilá. *La persistance de la mémoire.* Les romans de l'antériorité et leurs modes de transmission intergénérationnelle. Saint-Denis, France, 2018.

[9] Trecho do poema Passagem das Horas de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa

BRECHT, Bertold. *Teatro Completo em 12 volumes.* Vol. 6. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CANCLINI, Néstor Garcia*. A socialização da Arte-Teoria e Prática na América Latina.* São Paulo, Cultrix, 1980.

CAMPBELL, J. O poder do mito. São Paulo: Palas Athena, 1990.Rodrigues, 2010.
GRAEFF, Lucas. Patrimônio, memória e intencionalidade. *Revista Confluências Culturais,* 2016, n. 5, v. 2, pp. 177-189.

_____. *Antropologia de Equipamentos Culturais*: Adesão Situacional. Morpheus, v. 10, n. 18, pp. 53-75, 2019.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

MITCHELL, J. The Rise of the Anti Hero: Why the characters in TV and movies we love most are the ones with fatal flaws. *Relevant Magazine,* 2013. Disponível em: <http://www.relevantmagazine.com/culture/tv/rise-anti-hero>. Acesso em: 02 fev.2019.

OTTE, Georg. Rememoraçao e Citaçao em Waller Benjamin*. Revista de Estudos de Literatura,* v.4, p. 211-223, out.1996. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/download/1145/1247>. Acesso em 20 jul. 2018.

PEGORARO, Éverly (2012). Steampunk: as transgressões temporais negociadas de uma cultura retrofuturista. *Cadernos de Comunicação,* v. 16, p. 389-400. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/8236>. Acesso em 23 mar. 2019.

QUINTANA, Mario. *Caderno H.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível.* Estética e política. São Paulo: EXO experimental/Editora 34, 2009.

REWALD, Rubens. *Caos Dramaturgia*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa (orgs.). *O cinema e a invenção da vida moderna.* São Paulo: Cosac & Naif, 2001, p. 95-124.