REVISTA
DA
FUNDARTE

ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO

ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

EDITORA DA FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação
da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 21, número 45, junho 2021.

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

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

Júlia Maria Hummes
Márcia Pessoa Dal Bello
Bruno Felix
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

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

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.

159 p.

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

1. Arte. 2. Educação. 3. Performance. 4. Ensaios.
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 21	n. 45	Abril/junho. 2021

Revista da FUNDARTE nº 45

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

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

Editorial

É com grande satisfação que publicamos mais o exemplar de número 45 da **Revista da FUNDARTE**, convidando a todos para a leitura e reflexão sobre temas nas áreas da Dança, Música e Artes Visuais.

O artigo intitulado **A educação não formal nas licenciaturas em Artes Visuais da perspectiva das políticas educacionais,** de Cayo Honorato**,** discute o lugar da educação não formal, assegurada pelos cursos de licenciatura em artes visuais, na formação do professor.

Manifestações do grotesco, o artigo cujo autor é Claudimar Pereira Silva, analisa as manifestações do grotesco nas obras dos três artistas do século XX: os norte-americanos Mark Morrisroe (1959-1989) e Robert Mapplethorpe (1946-1989), e o austríaco Rudolf Schwarzkogler (1940-1969).

No artigo **Poética da autoficção na perspectiva yin yang e uma microcultura dialética e holística do corpo**, o artista e pesquisador André Martins Ziegler investiga poeticamente sobre a sua própria corporeidade, refletindo questões relativas a uma poética da autoficção, a partir da perspectiva do Yin Yang.

Análise do comportamento vocal no canto chamamé, de Andrielli Oissa, é um artigo que investiga sobre o aspecto vocal ou interpretativo dos cantores de chamamé, fundamentando-se nos parâmetros de análise vocal utilizados por Piccolo (2006) e Machado (2012), em seus estudos sobre o canto popular brasileiro.

Dança no contexto escolar: antigas e novas questões, um artigo dos autores Gustavo de Oliveira Duarte, Daniela Lopart e Daniela Grieco Nascimento e Silva, os quais abordam o ensino de Dança na Escola, a partir do Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizados na Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS) e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).

O objetivo do artigo **O aprendizado informal da dança K-POP: juventude, transculturalidade e performances de gênero**, de Juliano Souza Andreoli, é investigar o perfil dos grupos de Covers de dança K-pop, na cidade de Porto Alegre.

No ensaio **De ter inveja das veias de um cachorro**, Daniel Aleixo e Pedro Ferreira apresentam uma tradução do manifesto escrito por Tatsumi Hijikata, publicado no Japão em 1969), o qual é posterior a apresentação mais importante da carreira de Hijikata, no que diz respeito à dança butô, a chamada Revolta da Carne (1968).

Daniel Aleixo e Pedro Ferreira, no ensaio denominado **Para a prisão**! nos traz a tradução do manifesto publicado no Japão por Tatsumi HIjikata em 1961, originalmente intitulado *Keimusho e* (刑務所へ), o qual foi escrito com teor surrealista e expõe a abordagem de Hijikata às suas inquietações íntimas para com a marginalidade urbana e a perda da inocência na infância a fim de desenvolver uma dança criminal e que considere as trevas presentes dentro de cada corpo.

O ensaio **Sobre a proposição de uma prática pedagógica do sujeito nomeado como artista-professor,** de Lislaine Sirsi Cansi, propõe uma reflexão sobre o artista-professor, e propõe uma prática pedagógica para o Ensino da Arte, a partir dos autores: Félix Guattari (2012), Gilles Deleuze (1992), Jorge Larrosa (2015), John Dewey (2010) e Katia Canton (2001; 2004; 2012).

O relato de experiência intitulado **Canto orfeônico e sua influência na prática docente**, de Eloilma Moura Siqueira Macedo e Filipe Ximenes Parente é resultado de reflexões elaboradas a partir de uma pesquisa de campo realizada em uma escola municipal localizada na cidade de Fortaleza, Ceará.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

Desejamos a todos uma excelente imersão nos temas trazidos nesta edição!

Profª Drª Márcia Pessoa Dal Bello

Coordenadora de Ensino da FUNDARTE

Editora da Revista da FUNDARTE

DAL BELLO, Márcia Pessoa. Editorial. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-02, ano 21, nº 45, julho/setembro de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS DA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Cayo Honorato
DOI: 10.19179/2319-0868/833

HONORATO, Cayo. A educação não formal nas licenciaturas em artes visuais da perspectiva das políticas educacionais. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 21, nº 45, junho de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS DA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Cayo Honorato[1]

Resumo: Considerando a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que trata da BNC-Formação, este artigo retoma o problema do lugar da educação não formal na formação assegurada pelos cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Duas problemáticas organizam a sua discussão: (1) a relação entre teoria e prática e (2) a vinculação dos estágios à escola. Assumindo que a possibilidade do estágio na educação não formal é limitada por essa Resolução, o artigo decide por evidenciar suas incongruências, para além de criticar suas formulações. Em suma, se participar das manifestações culturais é uma das competências que o professor deve desenvolver, por que ele não poderia atuar nos espaços que são próprios a essas manifestações?

Palavras-chave: Educação não formal; Educação em museus; Mediação cultural.

INFORMAL EDUCATION IN TEACHER TRAINING COURSES IN VISUAL ARTS FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL POLICIES

Abstract: Considering the publication by the Brazilian Ministry of Education in December, 2020, of a resolution that regulates teacher training courses at higher education, this article takes up the problem of which place informal education has in those courses, particularly in the field of visual arts. Two issues organize its discussion: (1) the relationship between theory and practice and (2) the schools as an exclusive site for supervised practice. Assuming the possibility that such practice in informal education is limited by that resolution, the article decides to highlight its inconsistencies, in addition to criticizing its formulations. In short, if taking part in cultural life is one of the skills that the teachers must develop, why they could not work in spaces specifically related to cultural expressions?

Keywords: Informal education; Museum education; Gallery education.

Preocupado com a caracterização de cada uma destas modalidades, o debate sobre as diferenças entre a educação formal e a não formal por vezes ignora o problema da formação universitária para a educação não formal (GOHN, 2010, 2015; MARANDINO, 2017; JACOBI, 2018). Certamente, aquele debate deve continuar, já que os termos “formal”, “não formal”, “informal” etc. têm sido usados de maneira controversa e suas definições não são consensuais (MARANDINO, 2017). Mas o problema da formação para o “não formal” excede a discussão conceitual, envolvendo questões políticas e econômicas, relativas ao reconhecimento da educação

[1] Professor Adjunto no Departamento de Artes Visuais (VIS) do Instituto de Artes (IdA) da Universidade de Brasília (UnB), na área de História e Teoria da Educação em Artes Visuais.

não formal pelos marcos legais que dizem respeito ao ensino superior e à formação de professores.

Podemos situar esse problema no âmbito das colaborações entre o formal e o não formal, com a ressalva de que ele escapa àquilo que Anik Meunier (2018, p. 18, tradução minha) chamou de "educação formal deslocada", referindo-se a quando a escola vai ao museu ou usa ferramentas desenvolvidas pela educação museal. Trata-se aqui de pensarmos as condições para uma colaboração mais sistemática, dentre as quais está o reconhecimento por parte dos currículos universitários de outras concepções de educação – sejam aquelas associadas ao conceito de cultura (BRANDÃO, 2002; GOHN, 2010) ou à ideia de *free-choice learning* (FALK; DIERKING, 2002) – enquanto campos de pesquisa e atuação igualmente legítimos. Neste artigo, refiro-me particularmente (1) à educação em museus ou à mediação cultural como formas de educação não formal e (2) à licenciatura em artes visuais como opção de formação universitária.

Dentre as pesquisas já realizadas sobre a interseção dessas duas instâncias, algumas se perguntaram como formar o mediador cultural a partir de uma determinada disciplina (MOURA, 2007), enquanto outras se dedicaram a traçar o perfil desses profissionais, considerando dados relativos à sua formação (ALENCAR, 2008). Nenhuma delas abordou a colaboração entre aquelas instâncias (museu e universidade), enquanto ambientes institucionais distintos. Essa colaboração também não é abordada pelas pesquisas sobre a formação dos mediadores assumida pelos museus, eventualmente chamada de "formação em serviço" (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 9). Mais próximas daquela interseção, há pesquisas que discutiram a atuação das Práticas de Ensino em relação a múltiplos espaços educacionais, considerando o estágio supervisionado em museus como um mediador fundamental desse processo (MAGALHÃES, 2002, p. 161-74). Minha hipótese é que essa compreensão não goza de pleno reconhecimento legal. Daí perguntar: qual o espaço reservado à formação de mediadores na universidade, do ponto de vista das políticas educacionais?

Parte das respostas a esse problema foi dada por Guilherme Nakashato (2009, p. 20 e 43), que se propôs a "debater o papel do estágio curricular supervisi-

onado [em educação não formal] na formação inicial do professor", ao mesmo tempo em que perguntava se "os cursos de graduação em artes visuais deveriam incluir a educação não-formal como parte de suas exigências curriculares". Referindo-se a uma de suas experiências como professor em uma faculdade privada, Nakashato relata sua insatisfação diante da "sugestão", ratificada pelo setor jurídico da instituição, de que os estágios na educação não formal não seriam computados como parte da carga horária obrigatória do curso. O pesquisador entendeu que "as normas que direcionam os cursos de graduação são taxativas no sentido em que as vivências buscadas [no estágio] são orientadas para a educação formal". Apesar disso, concluiu pela "competência das universidades em elaborar seus próprios planos de estágio supervisionado", alertando para a situação das Instituições de Ensino Superior (IES) que não têm a mesma autonomia das universidades (NAKASHATO, 2009, p. 61-2). Essa situação contraditória persiste até hoje. Mas se o direcionamento geral daquelas normas praticamente não mudou, talvez seja a sua própria persistência o que agora podemos examinar, com atenção para as incongruências que podem ser ampliadas, mais do que para as críticas que lhes podem ser feitas. Mais do que simplesmente obedecer às normas, precisamos nos apropriar delas, assim como nos preparar para transformá-las em ocasião favorável. Eis a nossa "obrigação ética" (GROS, 2018). Para tanto, um primeiro passo é conhecê-las de perto. A publicação recente, em fevereiro de 2020, das novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores nos serve aqui de oportunidade. Neste artigo, a prática e o estágio são mediadores fundamentais para se pensar as interseções entre museu e universidade, educação não formal e formal, educação em museus e licenciatura em artes.

O lugar da prática na BNC-Formação

Em 10 de fevereiro de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019,[2] que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base

[2] Por ter saído no Diário Oficial da União do dia 23 de dezembro de 2019 (na Seção 1, p. 115-119) com alguma incorreção, a Resolução precisou ser republicada, o que aconteceu no dia 10 de fevereiro de 2020.

Nacional Comum para essa Formação (BNC-Formação). Segundo o portal do Ministério da Educação, uma das principais mudanças trazidas por essas Diretrizes consiste na "formação baseada em atividades práticas e presenciais" (MEC, 2020). A notícia destaca o terceiro parágrafo do Art. 15 da Resolução: "A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora". No mesmo Portal, uma notícia de 18 de dezembro de 2018 comentando a entrega da proposta da BNC-Formação pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) registra o que seria uma de suas premissas: "Em geral, os cursos [de formação dos docentes] contam com muita teoria e pouca prática, […] além de estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas" (MEC, 2018b).

A proposta foi criticada por diferentes entidades e pesquisadores, entre outros motivos, por seu caráter "praticista" (ANFOPE; FORUMDIR, 2018; RODRIGUES et al., 2020; SILVA; BENTO, 2020). De fato, entre 2015 (ano em foi publicada a Resolução anterior) e 2019, sob a justificativa de alinhar a formação docente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC),[3] instituiu-se com muita ênfase a formação por competências e habilidades (ALBINO; SILVA, 2019; FARIAS, 2019). Certamente, a lista dos motivos para se criticar a BNC-Formação é maior: substituiu-se a valorização de múltiplas diversidades (étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa etc.) pela ideia mais branda de "diversidade humana"; eliminou-se a gestão democrática do ensino público, além de todo um capítulo dedicado à valorização do magistério; substituiu-se a definição de planos de carreira e salário por uma menção genérica ao "fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão" (Art. 6º, II, da Resolução de 2019); dispensou-se o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Mas voltemos à ênfase nas atividades práticas.

As críticas a uma visão praticista – no sentido de irrefletidamente pragmática ou que pensa a prática como lugar de aplicação técnico-instrumental da teoria – têm a sua razão, mas em que consiste a "mudança" trazida pela BNC-Formação? Se-

[3] Segundo Larissa Zancan Rodrigues et al. (2020, p. 9), se por um lado a BNC-Formação se apresenta como consequência da BNCC, por outro, ela também é um elemento fundamental para a existência e aplicação deste documento. A propósito, as autoras veem nesse alinhamento a causa de uma "tendência homogeneizadora" no campo das políticas de formação, avaliação, ingresso e carreira.

gundo a Resolução de 2019, a formação de professores deve ter uma carga horária mínima de 800 horas de prática pedagógica, dentro do chamado Grupo III da carga horária dos cursos de Licenciatura (Art. 11, III). Metade dessa carga horária deve ser destinada ao estágio supervisionado "em situação real de trabalho em escola" (Art. 11, III, a), enquanto a outra metade se destina à prática tanto dos conhecimentos educacionais, pedagógicos e/ou didáticos, que fazem parte do Grupo I (Art. 11, I), quanto dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, conforme a BNCC, que fazem parte do Grupo II (Art. 11, II). Segundo o que se propõe, essa ênfase na prática não estaria desvinculada de uma articulação entre teoria e prática (Art. 6º, V).

Mas a exigência dessas 800 horas aparece nas resoluções sobre o assunto desde pelo menos 1999 (cf. Tabela 1). Eis o que se lê no Art. 9º da Resolução CNE/CP nº 1 daquele ano: "O curso normal superior e os demais cursos de licenciatura incluirão obrigatoriamente parte prática de formação, com duração mínima de 800 horas, oferecida ao longo dos estudos". Certamente, a Resolução de 2019 parece ampliar o espaço da prática dentro do que seriam os núcleos teóricos, com a inclusão no Grupo II de "estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola" e da "articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado" (Art. 13, § 1º, V e VI). Desse modo, mesmo tendo eliminado a exigência de 200 horas de atividades teórico-práticas na Resolução de 2015, ela parece "ampliar" o espaço dessas atividades para uma parte das 1600 horas. Observe-se, no entanto, que metade daquelas 800 horas foi reservada, em direção oposta, à prática de componentes dos núcleos "teóricos". Em suma, todo esse trânsito parece mais reforçar a ideia de uma "articulação" entre teoria e prática, do que defender o praticismo.

	Resolução CNE/CP nº 2 de 2002	Resolução CNE/CP nº 2 de 2015	Resolução CNE/CP nº 2 de 2019
I	400h de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso	400h de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo	800h para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as praticas educacionais

II	400h de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso[4]	400h dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas especificas, se for o caso […]	1.600h para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos
III	1800h de aulas para os conteúdos curriculares de natureza cientifico-cultural	2.200h dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução […]	800h de prática pedagógica assim distribuídas: (a) 400h para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e (b) 400h para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início […]
IV	200h para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais	200h de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes […], por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras […]	
Total	2800h	3200h	3200h

Tabela 1: Distribuição da carga horária dos cursos de formação inicial de professores entre 2002 e 2019, segundo as diferentes Resoluções. Obs.: A tabela mantém a distribuição da carga horária em "grupos" (I, II, III e IV) tal como aparece em cada Resolução, de modo que não há, na tabela, uma correspondência entre os mesmos grupos das diferentes Resoluções. Por exemplo, o estágio curricular ou supervisionado aparece no grupo II das Resoluções de 2002 e 2015, mas consta no grupo III na Resolução de 2019.

De fato, a articulação ou associação entre teorias e práticas pedagógicas é tanto um fundamento quanto um princípio da Resolução de 2019 (Art. 5º, II e Art. 6º, V). O documento preconiza uma "integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado" (Art. 7º, VII). Além disso, a Resolução reconhece que "a formação de professores

[4] Conforme a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, Art. 13, § 3º, da qual a Resolução nº 2 de 2002 é um complemento, "O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, […] deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio".

exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão *inerentemente alicerçados na prática*, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório" (Art. 7º, II, grifo meu). Ao mesmo tempo, postula a "centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula" (Art. 7º, VIII). Desse modo, a "prática pedagógica" se configura como um lugar tanto de recepção quanto de produção de conhecimentos. Sua "centralidade" tem nos estágios um lugar mais evidente, embora não exclusivo. A prática opera como um elemento transversal do currículo.

Certamente, nada disso foi inventado pela BNC-Formação. A "unidade teoria-prática" é também um princípio da Resolução de 2015, fundado "no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Art. 3º, § 5º, V). Esse trecho inclusive é repetido pela Resolução de 2019 (Art. 6º, V). Do mesmo modo, a de 2015 contempla a análise de dinâmicas didático-pedagógicas "articuladas à experiência dos professores das escolas de educação básica" (Art. 7º, VII), assim como a "construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando *a reflexão sobre a própria prática*" (Art. 8º, XII, grifo meu). Isso aparece refletido na Resolução de 2019, na ideia de que a escola é o "lugar privilegiado da formação inicial do professor, *da sua prática e da sua pesquisa*" (Art. 8º, VII, grifo meu). Portanto, a ideia de que a Resolução de 2019 estaria mais centrada na prática do que a de 2015, só poderia prosperar maximizando alguns detalhes. Por exemplo, enquanto a de 2015 define que "deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante *relação entre teoria e prática*" (Art. 13, § 3º, grifo meu), a de 2019 define que "*a prática* deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando" (Art. 15, § 3º, grifo meu) – o que já constava na Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 (Art. 12, § 2º).

Também seria oportuno confrontar e analisar diferenças entre as modalidades da relação entre teoria e prática, que podem inclusive ser internas a cada Resolução. Por exemplo, a alternância dos termos "articulação", "associação" e "integração" na Resolução de 2019, que a rigor têm sentidos diferentes um do outro, assinala certa ambiguidade no modo como ela concebe a relação entre teoria e prática. Além disso, enquanto o texto de 2015 registra que se trata de uma articulação expressa

pela ideia de *práxis* (Art. 5º), essa perspectiva desaparece do texto de 2019.[5] Na verdade, a crítica a uma visão "praticista" critica a incorporação pela BNC-Formação da pedagogia das competências, que aparece na Resolução como se fosse um "paradigma dominante na educação no Brasil" – o que ignora as objeções feitas a essa pedagogia desde o fim dos anos 1990 (RODRIGUES et al., 2020, p. 26 ss). Também ela critica uma "tendência homogeneizadora" presente no alinhamento da formação docente à BNCC (cf. nota nº 2), que comprometeria a autonomia universitária assegurada pelo Art. 207 da Constituição Federal. Segundo as pesquisadoras Larissa Zancan Rodrigues, Beatriz Pereira e Adriana Mohr (2020, p. 29),

> […] é inédito, para a formação de professores, definir um currículo de formação centrado em competências e habilidades, as quais estão articuladas – e limitadas – com o que é pretendido na BNCC (…). Temos, dessa forma, uma agenda de formação, uma espécie de *script* fechado, que apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados [aferidos por testes padronizados], que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva larga e que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, para promover um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional. (Farias, 2019, p. 163).

Dentre as várias razões enumeradas pelas pesquisadoras para contestar a proposta da BNC-Formação, está o modo como ela propõe a aproximação dos licenciandos aos contextos de trabalho. As autoras não questionam a necessidade de superarmos uma persistente dicotomia entre teoria e prática, mas observam que ela requer a valorização dos profissionais e instituições envolvidos, na forma de uma qualificação de suas condições de trabalho e espaço. Para elas, "É difícil qualificar esta aproximação sem planejamento e sem destinar parte da carga horária do docente da educação básica para *coformação de futuros professores*, por exemplo" (RODRIGUES et al., 2020, p. 25, grifo meu). De fato, o estágio costuma ser pensado como um elemento principal da relação entre universidade e escola. Na prática, ele é muito mais um elemento da universidade que geralmente pressupõe a disponibilidade da escola. Portanto, sem condições de trabalho, aumentar simplesmente o

[5] Mais do que um modo de articulação entre teoria e prática, o conceito de *práxis* tem geralmente uma dimensão política específica, que remonta quase sempre ao pensamento marxiano (cf. Vázquez, 1968; Löwy, 2012).

tempo dos licenciandos na escola pode não resultar em uma formação com mais qualidade.

A vinculação do estágio à escola

A crítica a uma visão praticista da política de formação docente pode, mais propriamente, ser reformulada nos termos de uma crítica dos impedimentos (políticos e conceituais) a um processo de constituição recíproca entre teoria e prática. Se por um lado a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 não garante as condições para o desdobramento desse processo, por outro, ela não determina que a prática seja um lugar de aplicação da teoria. Tampouco ela resulta num *script* absolutamente fechado, do qual não pudéssemos nos apropriar, antes da oportunidade de modificá-la. Assim, podemos também reformular a "centralidade da prática" nesse contexto, nos termos de uma relação transversal e desierarquizada entre essas duas instâncias. Do mesmo modo, podemos pensar que, mais do que somente a prática, é essa relação teoria/prática que tem nos estágios um lugar de destaque, particularmente, quando pensados e praticados como pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 44 ss). Além disso, experimenta-se nos estágios a relação não só entre universidade e escola, enquanto ambientes institucionais distintos, mas também entre formação e trabalho, com todas as implicações disso para a construção das identidades profissionais e os processos de compreensão e transformação da realidade.

Mas por que segundo as Diretrizes o estágio supervisionado deve ser cumprido exclusivamente na escola? Note-se que o próprio conceito de educação postulado pela LDBEN abrange processos informais e não formais (Lei 9.394/1996, Art. 1º). Certamente, não há razão para se questionar a vinculação dos estágios à escola. Os professores têm aí seu espaço de atuação primordial e, se estamos falando da formação de professores, é natural que a escola tenha prioridade. Ocorre que a vinculação do estágio exclusivamente à escola sacrifica justamente "a diversidade dos contextos de trabalho", mencionada por Rodrigues et al. (2020, p. 29), como parte da proposta de se "pensar a formação para a docência numa perspectiva larga" (FARIAS, 2019, p. 163). Neste ponto, as pesquisadoras se referem à diversidade socioeconômica entre as diferentes escolas, mais do que a diferentes locais de tra-

balho em sentido institucional. Mas a observação nos permite questionar a "redução" do licenciando a professor, em detrimento do educador social e do mediador cultural por exemplo. Afinal, a escola pode não ser a única "situação real de trabalho" para os licenciandos e, mesmo no caso dos que serão professores, há de se considerar a contribuição da educação não formal para sua formação.

Como vimos, a vinculação dos estágios à escola está prevista há bastante tempo. A Resolução de 2019 determina que o estágio ocorra "em situação real de trabalho em escola". A de 2015 estabelece que ele ocorra "na educação básica". A de 2002, que ele ocorra "em escola da educação básica". Desse modo, não parece haver espaço para o estágio no museu, terceiro setor, movimentos sociais etc. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Artes Visuais (Resolução CNE/CES nº 1, de 16 de janeiro de 2009) chegam a indicar, dentre as competências e habilidades que o profissional formado deverá possuir, a atuação "nos diferentes espaços culturais" (Art. 4º, IV). Mas nesse documento, que parece ter o Bacharelado como referência, o estágio é um "componente curricular não obrigatório" (Art. 7º). Quando parte do currículo, suas atividades devem ser concebidas pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), respeitando-se a regulamentação própria de cada IES (Art. 2º, IX). Quanto às Licenciaturas, porém, essas Diretrizes determinam que os cursos "deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta" (Art. 11), que atualmente são definidas pela BNC-Formação.

A diferença de idade entre esses documentos (BNC-Formação e DCN-Artes Visuais) reflete a temporalidade própria da construção dos marcos legais. A propósito, tomemos como exemplo o atual PPC de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília. Ele foi discutido e concebido em 2010, entregue às instâncias superiores da universidade em 2011, mas só foi aprovado em 2018, tendo sua implementação iniciada em 2019. Em razão desse longo período de tramitação, o projeto precisou ser modificado algumas vezes, a fim de incorporar mudanças legais posteriores. O marco mais recente que ele considera é a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015. Buscando responder às possibilidades de atuação profissional dos egressos no contexto de Brasília, o projeto propôs uma alteração na nomenclatura do curso, na tentativa de abarcar múltiplas atuações: de "Licenciatura" para "Educação" em

Artes Visuais – o que não foi aceito. Além disso, propôs a criação de duas *ênfases*: (1) educação em espaços museais e (2) educação em ambientes virtuais de aprendizagem, sem prejuízo da formação de todos os egressos como professores da educação básica.[6] Embora a oferta plena de cada uma dessas ênfases dependa de uma ampliação do quadro docente, mesmo que a primeira ênfase não seja plenamente oferecida, as disciplinas "Estágios Supervisionados em Artes Visuais – Espaços Museais", com 10 créditos (150 horas), e "Práticas de Ensino – Espaços Museais", com 4 créditos (60 horas), integram pela primeira vez o currículo obrigatório do curso.[7]

Por não garantir as 400 horas de estágio na escola, aquele PPC parece contrariar tanto a Resolução de 2019 quanto a de 2015.[8] De fato, não fosse a prerrogativa da autonomia didático-científica das universidades, o propósito de atender demandas locais/regionais (cf. LDBEN, Art. 43, VI) não seria autorizado. Por outro lado, esse PPC não contraria a Lei do Estágio (Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008). Essa lei define que o estágio é um "ato educativo" a ser desenvolvido "no ambiente de trabalho". Como se sabe, a possibilidade de usufruir dessa experiência não está reservada exclusivamente aos professores em formação, mas a todos os educandos que estejam frequentando o ensino regular em uma variedade de instituições de ensino, de forma nem sempre obrigatória. No caso do estágio obrigatório, a Lei exige que ele seja "definido como tal no projeto do curso" (Art. 2º, § 1º). De fato, segundo a LDBEN, "os sistemas de ensino" podem estabelecer "as normas de realização do estágio em sua jurisdição" (Art. 82). É claro, a Lei do Estágio também prevê a realização do "estágio escolar supervisionado", que entre outras condições deve ser acompanhado pelo "supervisor da parte concedente" (Art. 3º, § 1º). Mas em nenhum lugar ela restringe o estágio obrigatório à escola. Dentre as obrigações da parte concedente, há duas condições que caracterizam o local de estágio de forma suficiente: a primeira diz respeito à oferta de instalações que possam "proporcionar

[6] Diferentemente das habilitações, as ênfases permitiriam atualizações curriculares sem a necessidade de reformas estruturais, a fim de acompanhar mais de perto as mudanças de demanda para o curso.
[7] Essa situação, naturalmente, difere de universidade para universidade. Um levantamento disso em âmbito nacional ainda precisa ser feito.
[8] O PPC em questão garante 450 horas de estágio, distribuídas em três situações: "formação de professores", "espaços museais" e "ambientes virtuais de aprendizagem", com 150 horas cada. A princípio, somente a primeira seria desenvolvida na escola.

ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural"; enquanto a segunda se refere à exigência de que o supervisor tenha "formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário" (Art. 9º, II e III).

Resta-nos ainda problematizar a exclusividade da vinculação dos estágios à escola, a partir das próprias Diretrizes Curriculares para a formação docente. Dentre os princípios dessas diretrizes, segundo a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, estão: "a compreensão dos docentes como agentes formadores de […] cultura" e "a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte" (Art. 6º, IX e X). Além disso, uma das "competências gerais docentes", segundo a BNC-Formação, implica "valorizar e incentivar […] a participação em praticas diversificadas da produção artístico-cultural". A propósito, essa competência praticamente repete uma das "competências gerais da educação básica", segundo a BNCC (MEC, 2018a, p. 9). Por sua vez, a BNCC reconhece os museus como espaços educativos de memória e cultura, que propiciam o exercício da crítica, apreciação e fruição das manifestações culturais, além de categoria do sistema das artes visuais (MEC, 2018a, p. 201, 355, 410 e 483). Por fim, uma das habilidades que o licenciando deve desenvolver, segundo a BNC-Formação, consiste justamente na utilização do conhecimento sobre a BNCC para "identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática" (Habilidade 1.1.5). Logo, se o docente é um formador de cultura, se ele deve incentivar a participação em práticas de produção artístico-cultural, se os museus são espaços educativos de acesso a essas manifestações, e se essas competências devem ser desenvolvidas na prática, por que os estágios deveriam estar restritos à escola?

Certamente, a educação em museus não só faz parte da formação dos professores, podendo "arejar e ressignificar práticas de sala de aula" (NAKASHATO, 2009), como constitui um campo de atuação profissional independente – ou melhor, interdependente, mas em todo caso distinto – da educação formal escolar. Ainda com relação às brechas de que dispomos, a Resolução CNE/CES nº 07, de 18 de dezembro de 2018, relativa à curricularização da extensão, estabeleceu que "as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da

carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos" (Art. 4º). Embora tenha como propósito "promover a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade" (Art. 3º), sem portanto se comprometer em primeira instância com a formação profissional, mas sim com a formação cidadã do estudantes e a dimensão social do ensino e da pesquisa, as atividade de extensão podem ser caracterizadas como "prestação de serviços", limitadas em todo caso a programas institucionais ou de natureza governamental (Art. 8º, V e Art. 9º). Nesse sentido, tanto os museus universitários quanto os museus públicos, por meio de acordos de cooperação técnica, podem sediar projetos de extensão que contribuam com a formação de mediadores culturais.

Por último, podemos recorrer a um argumento de caráter histórico. A relação com a educação não formal tem para a história do ensino da arte um lugar que não pode ser negligenciado. Segundo Maria Heloisa Ferraz e Maria Fusari (2010, p. 18), o movimento Arte-Educação "organizou-se fora da educação escolar". Em meados dos anos 1980, Noêmia Varela (1986, p. 17) entende que "uma nova forma de capacitação do professor" envolveria "experiências realizadas no âmbito da educação formal e não-formal". Nesse momento, a educadora se refere ao Curso Intensivo de Arte e Educação, do qual foi diretora, e que foi, entre 1961 e 1973, o único curso de formação de professores de arte no país. O argumento é retomado por Guilherme Nakashato (2009, p. 30-42), para quem as contribuições resultantes do entrelaçamento destas duas modalidades constituem uma espécie de "débito epistemológico" da educação formal com a não-formal. O pesquisador destaca três momentos em que se deram esses "empréstimos": a Escolinha de Arte do Brasil e o Movimento Escolinhas de Arte, a partir de 1948; a sistematização da Proposta Triangular no Museu de Arte Contemporânea da USP, no fim dos anos 1980; e a mediação cultural, que vem se consolidando desde meados dos anos 1990.

Algumas considerações

Vimos que, por um lado, as resoluções a respeito da formação docente restringem a possibilidade do estágio obrigatório na educação não formal. Por outro

lado, essa possibilidade não encontra obstáculos para se efetivar do ponto de vista de outros marcos legais: da Constituição que assegura a autonomia didático-científica das universidades; da LDBEN que reconhece uma concepção abrangente de educação; da Lei do Estágio que não caracteriza o local de estágio em função do tipo de instituição. Mas são as incongruências internas às próprias Diretrizes Curriculares para a formação docente que mais chamam a atenção: como participar das manifestações culturais, sem poder atuar nos espaços que lhes são próprios? Tais incongruências, naturalmente, não chegam a varrer aquela restrição (do estágio à escola), mas podem amolecer sua consistência, ao sugerir que as diretrizes não escutam seus próprios princípios, aquilo que ela mesma pretende realizar.

Ao se voltarem para a educação formal, tais Diretrizes parecem simplesmente se ocupar daquilo que lhes compete. Como vimos, porém, elas tendem a reforçar a ideia de que a escola detém o monopólio da educação, ou de que ser professor (da educação escolar) é a única destinação do licenciando. Não se trata aqui de insistir numa rivalidade entre essas instâncias (formal e não formal), mas de considerar as condições para uma colaboração efetiva entre elas. As Diretrizes atuais não só comprometem a possibilidade de que as escolas se construam como "pontos de intersecção de outras redes que reforçam seu sentido público" (GOHN, 2010, p. 14), por meio de colaborações com seu entorno geográfico, cultural e social. Elas também desreconhecem campos de pesquisa e atuação próprios, com larga trajetória no campo educacional: a educação não formal, a educação em museus e a mediação cultural.

Finalmente, alguns poderão dizer que, se a educação formal é caracterizada, entre outros elementos, por instituições regulamentadas, ambientes normatizados, conteúdos sistematizados, aprendizagens certificadas (GOHN, 2010, p. 17-21), não faria sentido as Diretrizes se ocuparem da educação não formal. Além disso, poderão dizer que a reivindicação de que as Diretrizes reconheçam a educação não formal terminaria por normatizá-la, por substituir a "livre escolha" pelo obrigatório. Em primeiro lugar, conforme a LDBEN, antes de uma imposição, a obrigatoriedade (da educação, do currículo e do estágio) está ligada a um direito. Portanto, é o direito de uma "perspectiva larga" para a docência o que se considera aqui. Em segundo, tais

objeções podem ser reformuladas nos termos de uma pergunta pelos prejuízos que a educação formal teria ao se encastelar em si mesma. De fato, não se trata de normatizar a educação não formal, na direção de uma homogeneidade epistemológica, mas sim de buscar as condições para que uma heterogeneidade se desenvolva. Do mesmo modo, o "débito epistemológico" não é uma conta a ser paga, mas um espaço de interlocução a ser cultivado.

Referências:

ALBINO, Ângela C. A.; SILVA, Andréia F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 14 mai. 2020.

ALENCAR, Valéria P. de. *O mediador cultural:* Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 108 p.

ANFOPE; FORUMDIR. Manifesto em defesa da formação de professores. *Notícias da Anped,* 17 dez. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores>. Acesso em: 14 mai. 2020.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

BRANDÃO, Carlos R. *A educação como cultura.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 mai. 2020.

___. *Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008.* Dispõe sobre o estágio de estudantes; […] e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 14 mai. 2020.

CNE (Conselho Nacional de Educação*). Resolução n. 1, de 30 de setembro de 1999.* Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação […]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

___. *Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,

curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

___. *Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002.* Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

___. *Resolução n. 1, de 16 de janeiro de 2009.* Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

___. *Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 mai. 2020.

___. *Resolução n. 07, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira [...] e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 mai. 2020.

___. *Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019.* Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Accessor em: 14 mai. 2020.

FALK, John H.; DIERKING, Lynn D. *Lessons without limit:* how free-choice learning is transforming education. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2002.

FARIAS, Isabel M. S. de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 14 mai. 2020.

FERRAZ, Maria H. C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e*. Arte na educação escolar.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da G. *Educação não formal e o educador social*: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

___. *Educação não formal no campo das artes.* São Paulo: Cortez, 2015.

GROS, Frédéric. *Desobedecer.* São Paulo: Ubu Editora, 2018.

JACOBI, Daniel (ed.*). Culture et éducation non formelle.* Québec: Presses de l'Université du Québec, 2018.

LÖWY, Michael. *A teoria da revolução no jovem Marx;* tradução de Anderson Gonçalves. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAGALHÃES, Ana Del T. V. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez, 2002, p. 161-74.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? *Ciência & Educação,* Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030001>. Acesso em: 14 mai. 2020.

MEUNIER, Anik. L'éducation dans les musées: une forme d'éducation non formelle. In: JACOBI, Daniel (ed.). *Culture et éducation non formelle.* Québec: Presses de l'Université du Québec, 2018, p. 15-32.

MEC (Ministério Da Educação). *Base Nacional Comum Curricular:* educação é a base. Brasília, [S.n.], 2018a, 600 p.

___. Proposta de novas normas para a formação do professor avança. *Portal do Ministério da Educação.* 18 dez. 2018 [2018b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/50631>. Acesso em: 14 mai. 2020.

___. Resolução define diretrizes para formação de professores. *Portal do Ministério da Educação.* 11 fev. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/85481-resolucao-define-diretrizes-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 14 mai. 2020.

MOURA, Lídice R. de. *Arte e Educação*: uma experiência de formação de educadores mediadores. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 185 p.

NAKASHATO, Guilherme. *A educação não-formal como campo de estágio*: contribuições na formação inicial do arte/educador. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 121 p.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Larissa Z.; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básí-

ca" (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 20, p. 1-39, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>. Acesso em: 14 mai. 2020.

SILVA, Edileuza F.; BENTO, André. Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas. *Ensino em Revista,* v. 27, n. 1, p. 15-39, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-1>. Acesso em: 14 mai. 2020.

VARELA, Noemia de A. A formação do arte-educador no Brasil. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *História da arte-educação.* São Paulo: Max Limonad, 1986, p. 11-27.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da praxis*; tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1968.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

MANIFESTAÇÕES DO GROTESCO EM MARK MORRISROE, ROBERT MAPPLETHORPE E RUDOLF SCHWARZKOGLER

Claudimar Pereira Silva
DOI: 10.19179/2319-0868/867

SILVA, Claudimar Pereira. Manifestações do Grotesco em Mark Morrisroe, Robert Mapplethorpe e Rudolf Schwarzkogler. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 45, junho de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

MANIFESTAÇÕES DO GROTESCO EM MARK MORRISROE, ROBERT MAPPLETHORPE E RUDOLF SCHWARZKOGLER

Claudimar Pereira Silva[1]

Resumo: Este artigo objetiva a análise das manifestações do grotesco nas obras de três artistas fundamentais do século XX: os norte-americanos Mark Morrisroe (1959-1989) e Robert Mapplethorpe (1946-1989), e o austríaco Rudolf Schwarzkogler (1940-1969). A partir dos pressupostos teóricos sobre o grotesco de Wolfgang Kayser (1986), Mikhail Bakhtin (1998) e Santos (2009), além de comentadores das obras dos artistas em questão, pretende-se analisar o modo como esta categoria estética manifesta-se em um pequeno *corpus* de obras selecionadas dos três fotógrafos, artistas marginais que propuseram novas formas de compreensão estética da imagem e da arte, mediante à representação da doença, do abjeto e do escatológico.

Palavras-chave: Grotesco; Fotografia; Corpos.

MANIFESTATIONS OF THE GROTESQUE IN MARK MORRISROE, ROBERT MAPPLETHORPE AND RUDOLF SCHWARZKOGLER

Abstract: This article aims to analyze the manifestations of the grotesque in the works of three fundamental artists of the 20th century: the North-americans Mark Morrisroe (1959-1989) and Robert Mapplethorpe (1946-1989) and the Austrian Rudolf Schwarzkogler (1940-1969). Based on the theoretical assumptions about the grotesque of Wolfgang Kayser (1986), Mikhail Bakhtin (1998) and Santos (2009), and commentators on the works of the artists in question, we intend to analyze how this aesthetic category manifests itself in a small *corpus* of selected works by these three photographers, marginalized artists who proposed new forms of aesthetic understanding of image and art, through the representation of the disease, the abject and the eschatological.

Keywords: Grotesque; Photography; Bodies.

[1] Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Araraquara. Atualmente desenvolve pesquisa sobre as representações das masculinidades na obra de William Faulkner. Obteve o título de mestre pela mesma instituição, onde defendeu dissertação sobre a narrativa poética e a fragmentação em William Faulkner, com apoio financeiro do CNPq (Centro Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento). Licenciado e bacharel em Letras nas áreas de Português-Inglês pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Durante a graduação, desenvolveu pesquisa sobre a questão do narrador na obra de William Faulkner, no módulo IC (iniciação científica), com o fomento científico da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Possui artigos publicados em periódicos da área de Estudos Literários, e tem como áreas de interesse o romance modernista e pós-moderno, as relações intersemióticas, a história da arte, o cinema avant-garde e experimental, a iconografia homoerótica, a literatura estadunidense e os estudos de gênero, mais especificamente no que tange às representações das masculinidades no texto literário.

SILVA, Claudimar Pereira. Manifestações do Grotesco em Mark Morrisroe, Robert Mapplethorpe e Rudolf Schwarzkogler. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

1. A TRINDADE *UNDERGROUND*

O fotógrafo americano Mark Morrisroe viveu apenas trinta anos. Canonizado como apóstolo do *underground* e pária da sociedade estadunidense em pleno zênite do governo puritano de Ronald Reagan na década de 1980, Morrisroe fundamentou obras de textura residual e experimental, apostando numa estética transgressora e predominantemente confessional e autobiográfica. Mesclando interferências manuais às suas fotografias, nas quais representava os desvalidos e *outsiders* da cena *gay punk* de Boston e Nova York, além de fotografar a si mesmo – inclusive em estado terminal em decorrência da Aids, em 1989 – Morrisroe ressignificou o conceito moralista de *promiscuidade sexual* adotando-o como estilo de vida, tendo trabalhado até mesmo como *hooker* (garoto de programa) nas ruas de Boston, sob o pseudônimo de Mark Dirt (ALVES, 2016).

Enquanto isso, Morrisroe condensava suas experiências sexuais e vivência *junky* em objetos estéticos que resvalam para o político e transgridem os valores predeterminados da moralidade sexual, dos padrões *gays* de consumo do *american way of life* e do próprio *status* da fotografia como arte e linguagem. Na contemporaneidade, as *polaroids* de Morrisroe emergiram de um limbo de esquecimento nos anos 1990 e 2000, se transformando em artefatos *cults* que documentam a beleza íntima da alegria e da liberdade sórdida.

Contemporâneo de Mark Morrisroe, Robert Mapplethorpe também estruturou um *corpus* imagético desafiador dos cânones do belo e da arte institucionalizada na cultura norte-americana do pós-guerra. Ora fotografando celebridades, e catalisando experiências em torno do culto a elas (Patti Smith e Andy Warhol incluem-se nesse panteão), ora imagens que fusionam lirismo e erotismo, Mapplethorpe fundou uma obra cuja etimologia da palavra *fotografia*, isto é, algo que é *grafado pela luz*, assume conotações límpidas: seus nus, femininos, masculinos e andróginos, trazem à tona as materialidades corpóreas em pequenos *tableaux* ousados e sombrios, nos quais as metáforas são alongadas a ponto de colapsarem na superfície imagética

SILVA, Claudimar Pereira. Manifestações do Grotesco em Mark Morrisroe, Robert Mapplethorpe e Rudolf Schwarzkogler. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 45, junho de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

imediata e resvalarem para uma poética da delicadeza, da sensibilidade aurática e escatológica dos corpos e objetos.

De flores a corpos masculinos, Mapplethorpe parecia preocupar-se primeiramente com o impacto imediato da obra nas retinas do espectador, e os modos de organização de tais imagens nas camadas hermenêuticas de sensorialidade estética na superfície de sua recepção. Mapplethorpe, como Morrisroe, vitimado pela Aids em 1989, passeava tranquilamente dos espaços bem iluminados e ostentosos do *jet set* nova-iorquino às masmorras da maçonaria *gay underground*, onde convivem sadomasoquistas, *leathers* e fetichistas (SILVA & SILVA, 2016, p. 267-268).

Apenas alguns anos antes, o fotógrafo e artista performático austríaco Rudolf Schwarzkogler, como Morrisroe e Mapplethorpe, morreria muito jovem, aos vinte e nove anos. Nesse curto período de vida, Schwarzkogler levou aos limites os preceitos da *body art*, isto é, a ramificação da arte da *performance* que mobiliza o corpo e as corporalidades como suporte e anteparo para a realização de obras (ARCHER, 2012, p. 111). Inserido no grupo restrito e radical do *Viennese actionism*, que agrupava nomes essenciais para a arte europeia do século XX, como Otto Muehl, Hermann Nitsch e Günter Brus, Schwarzkogler, em seu trabalho com a fotografia, documentou imagens de grande densidade simbólica que operam no acumulamento obscuro das pulsões de destruição: suas fotografias de corpos embalsamados, pênis mutilados, objetos cirúrgicos, rostos asfixiados, peles suturadas e animais estripados, possibilitaram à arte o exercício ontológico de olhar a si mesma como potencialidade de colapso, pulsão de morte e ritualística de (auto) sacrifício. Há inclusive a mitologia arraigada de que a morte prematura de Schwarzkogler teria ocorrido devido às mutilações do artista em seu pênis durante uma *performance*, fato esse já desmentido por pesquisadores de sua obra (PECORELLI, 2019, p. 73).

Estes três artistas, em suas poéticas e mitologias pessoais, constituem uma genealogia de obras fotográficas nas quais a morte, o erotismo, a doença, a violência, a pornografia e a escatologia operam como componentes que possibilitam

a exegese de tais imagens a partir da categoria estética do *grotesco* (KAYSER, 1986). Apesar de estarem situados em temporalidades e espacialidades distintas e de apresentarem sistemas representativos diversos, Morrisroe, Mapplethorpe e Schwarzkogler convergem no eixo questionador dos padrões estabelecidos da estética e da moralidade visual e sexual, ao representarem a beleza de corpos esquálidos e doentes, do sangue, fluidos e fezes de animais eviscerados, além da fisiologia pegajosa do *baixo corporal*, isto é, os órgãos sexuais e cavidades anais.

Kayser (1986) define o grotesco como a aparição estética do disforme, do feio e do anômalo nas obras de arte, à qual, na dialética da recepção, produz efeitos de riso, náusea, estranhamento ou desorientação. Assim, para o autor, "o conceito de grotesco ficou arrastando-se através dos livros de estética como subclasse do cômico, ou, mais precisamente, do cru, baixo, burlesco, ou então, do cômico, do mau gosto" (KAYSER, 1986, p. 14). No entanto, Kayser se refere à possibilidade de que obras sejam *percebidas* como grotescas, mas cujos sistemas internos de representação não tenham sido dispostos necessariamente com essa finalidade. Diante disso, diz Kayser, "continua válido o fato de que o grotesco só é experimentado na recepção" (1986, p. 156).

Análogo a Kayser, Bakhtin (1987) define o grotesco como a manifestação do exagero e do cômico, no modo como estes elementos articulam-se à dimensão sensorial do folclore e das festas populares. Ao analisar a obra de Rabelais, Bakhtin chega à conclusão de que o grotesco tange à potencialidade transgressora e criativa dos folguedos e festas populares, como o carnaval, cujas inversões paródicas possibilitam a construção de discursos críticos e carnavalizados sobre a realidade, por meio de expressões do baixo corporal, da escatologia e do riso (BAKHTIN, 1987, p. 45).

Santos (2009), por sua vez, analisa o grotesco a partir de sentidos de alteridade, de componentes que residem além da dialética da recepção: "o grotesco é uma *estética do outro*. O grotesco em geral emana do polo de uma alteridade que se mostra, por vezes, *desorientadora*, *incompreensível*, *incerta* ou mesmo *hostil* ao

SILVA, Claudimar Pereira. Manifestações do Grotesco em Mark Morrisroe, Robert Mapplethorpe e Rudolf Schwarzkogler. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

senso-comum" (SANTOS, 2009, p. 138, grifo do autor). O autor prossegue, ressaltando que o grotesco reside justamente

> na *outra cultura*, expressa pelos costumes populares em relação ao *modus vivendi* oficial; nos *outros reinos* da vida, manifestados pelo bestialógico; nos *outros estados* de consciência entrevistos nos surtos de loucura e nas manifestações do inconsciente e *no outro eu* que toma forma nos simulacros, nos autômatos, nos monstros e nos duplos. Como o grotesco demonstra ser uma categoria pautada nos *contrastes*, esses *outros* que o caracterizam, mormente, são apresentados relacionando-se diretamente com a realidade cotidiana, e, no romantismo, costumam invadir a vida comum, ameaçando desestruturá-la. (SANTOS, 2009, p. 138, grifo do autor).

Ora, se como define Santos (2009), o grotesco é uma *estética do outro*, de *outra cultura*, uma abordagem calcada na *alteridade*, logo, se tornam plausíveis as possibilidades analíticas referentes às obras dos três artistas que fundamentam o *corpus* deste artigo. Ambos, como já ressaltamos, são fotógrafos que transitaram pelo que denominamos aqui de uma *cultura underground* – compreendida como o *modus vivendi* oriundo de espaços subterrâneos, independente do *status quo*, e que se estabelece na direção contrária às instituições burguesas, geralmente atrelada à *neovanguarda* surgida nas décadas de 1950 a 1970. O princípio de alteridade reside até mesmo na biografia marginalizada desses artistas: dois deles eram abertamente *gays* (Morrisroe e Mapplethorpe), e abordaram essa temática em obras que solapam os valores tradicionais do cânone fotográfico.

Sendo assim, este artigo objetiva a análise das aparições do grotesco em fotografias de Mark Morrisroe, Robert Mapplethorpe e Rudolf Schwarzkogler, a partir de um recorte específico de imagens selecionadas. Diante disso, o *corpus* do artigo consiste em: *1)* a série de fotografias finais de Mark Morrisroe, em que ele registra seu processo de adoecimento pela Aids, em 1989; *2)* quatro fotografias de Robert Mapplethorpe que apresentam a prática sexual do *fist fucking*, isto é, a penetração de braços e punhos no ânus; *3)* um conjunto de quatro fotografias de Rudolf Schwarzkogler, nas quais ele documenta *performances* de grande complexidade conceitual.

SILVA, Claudimar Pereira. Manifestações do Grotesco em Mark Morrisroe, Robert Mapplethorpe e Rudolf Schwarzkogler. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

2. O CORPO ESQUÁLIDO DE MARK MORRISROE

Como já assinalamos, Mark Morrisroe era um fotógrafo habitué da cena *gay* independente de Boston na década de 1970 e posteriormente, Nova York, nos anos 1980. Sua obra caracteriza-se pelo teor erotizante e confessional, e pela documentação lírica de corpos – de amantes, amigos ou do próprio artista – a partir de bricolagens manuais nas fotografias (DRISCOLL, 2013, p. 1-2). Depois do diagnóstico de portador do HIV em 1986, o fotógrafo passou por diversas internações, e durante tais períodos, trabalhava em estúdios improvisados em banheiros de hospitais. Era no processo de revelação de suas imagens que Morrisroe interferia, utilizando objetos, desenhos, arranhões, letra cursiva, fotogramas, e até mesmo prontuários médicos na composição final (2013, p. 3). Desses trabalhos, selecionamos quatro fotografias que, analisadas em contraponto, possibilitam a assimilação do grotesco que poreja em suas superfícies.

A primeira sequência de imagens mostra o artista internado em um hospital de Nova York. Na primeira fotografia **(Fig. 1)**, Morrisroe aparece sentado na cama, destacando-se, com o pijama hospitalar, da penumbra que domina o fundo. O artista está mais magro, mas ainda assim parece relativamente saudável. Aparelhos médicos estão ligados ao corpo do fotógrafo, como pode ser observado pelo enfaixamento de seu punho esquerdo. Apesar do instante brutalmente real, em particular no final da década de 1980 – um paciente doente por Aids, quando esta significava uma sentença de morte – há algo na imagem que resvala para o irreal, o fantasmagórico, provavelmente pela luminosidade do leito e da veste hospitalar de Morrisroe. A expressão do fotógrafo, seu olhar baixo que evita o *olhar imaginário do espectador – o que vemos, o que nos olha*, postularia Didi-Huberman (2010) – conjuga sentimentos de fragilidade, melancolia e resignação.

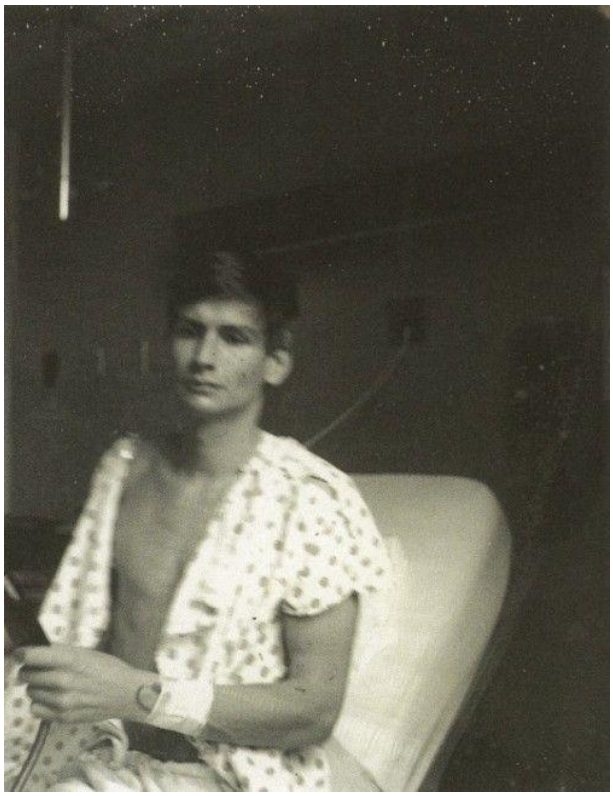


Fig. 1. Mark Morrisroe, *Untitled* (self-portrait), 1988.
Polaroid T-665, 10, 7 x 8,5 cm. Zurique, Suíça.
Fonte: JRP Ringier: Catálogo, 2010.

A segunda foto **(Fig. 2)**, por sua vez, conjuga todos os elementos da anterior, modificando-se apenas a postura adotada pelo fotógrafo. Panorâmica, nela Morrisroe aparece deitado de lado, enquanto fita diretamente o espectador. As nádegas, escroto e pernas estão à mostra, enquanto o braço do artista – no qual estão atrelados a aparelhagem de transfusão – pende da cama, de maneira lânguida. A expressão de Morrisroe é um híbrido de insolência, melancolia e sensualidade. Além disso, a longa haste metálica da sustentação do soro fratura a imagem em duas partes quase equivalentes. O erotismo da composição é evidente: as nádegas descobertas de Morrisroe próximas a esta representação do falo figuram como resíduo e memória permanentes de que o fotógrafo, mesmo enfermo, ainda se estabelece como corpo desejante, princípio de vida e de afirmação, corpo-tábula no qual a Aids inscrevia seu *codex* de sintomas estigmatizantes ainda discretamente, de modo bastante distinto das imagens que viriam em seguida.

SILVA, Claudimar Pereira. Manifestações do Grotesco em Mark Morrisroe, Robert Mapplethorpe e Rudolf Schwarzkogler. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.



Fig. 2. Mark Morrisroe, *Untitled* (self-portrait), 1988.
Polaroid T-665, 10, 7 x 8,5 cm. Zurique, Suíça.
Fonte: JRP Ringier: Catálogo, 2010.

As duas fotos seguintes datam do ano de 1989, portanto um ano depois das anteriores. Na primeira imagem da série **(Fig. 3)**, Morrisroe está nu, sentado em um canto de seu quarto. Em estado avançado, a Aids já devasta seu corpo. O artista aparece de perfil, sentado, com ambas as mãos envolvendo os joelhos, enquanto uma réstia de sol entra pela janela – *espectralmente* – e ilumina seu corpo. Medo, fragilidade e algo de onírico perpassa a construção do quadro, como se Morrisroe tivesse subitamente visualizado algo de estranho em seu espaço íntimo, e tivesse se encolhido. É nesse sentido que julgamos que a obra final de Morrisroe possa ser analisada a partir de um método *escotográfico*[2] de composição, que aqui manifesta-se como representação do irrepresentável, do ectoplásmico, já que suas imagens apresentam um corpo em decadência física, *um cadáver em devir*, diante da morte iminente. Assim, pode-se considerar que Morrisroe, nestas fotografias derradeiras,

[2] A escotografia refere-se à iconografia parapsicológica, e, por isso, não embasada cientificamente, de manifestações de mortos, espíritos, presenças ou fantasmas em fotografias.

instaura uma *estética da fantasmagoria*, como antecipação da morte em sua potencialidade visual e transfigurativa.



Fig. 3. Mark Morrisroe, *Untitled* (self-portrait), 1989.
Polaroid T-665, 10, 7 x 8,5 cm. Zurique, Suíça.
Fonte: JRP Ringier: Catálogo, 2010.

Por fim, a **Fig. 4**, tirada em plano aéreo, mostra Morrisroe deitado sobre um colchão desfeito, com a cabeça e parte do tronco apoiado em travesseiros, posicionado em um espaço sujo, decrépito e amarfanhado. O fotógrafo já se encontra em seus meses finais de vida. Morrisroe fita de modo oblíquo a lente da câmera, e seu olhar é vago e abstrato. Seu corpo esquelético assume, ao mesmo tempo, uma postura erotizante e alienante, como as figuras longilíneas e esquálidas de Alberto Giacometti. Há um desejo lascivo e flutuante pela morte na imagem, como o próprio olhar do espectador. No entanto, uma ironia relativa à perversidade da doença se instala na imagem: o corpo de Morrisroe aparece surpreendentemente *purificado*, isto é, sua pele está intacta das lesões escuras e desfiguradoras do sarcoma de *Kaposi*, câncer raro que atinge doentes terminais de Aids.

SILVA, Claudimar Pereira. Manifestações do Grotesco em Mark Morrisroe, Robert Mapplethorpe e Rudolf Schwarzkogler. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

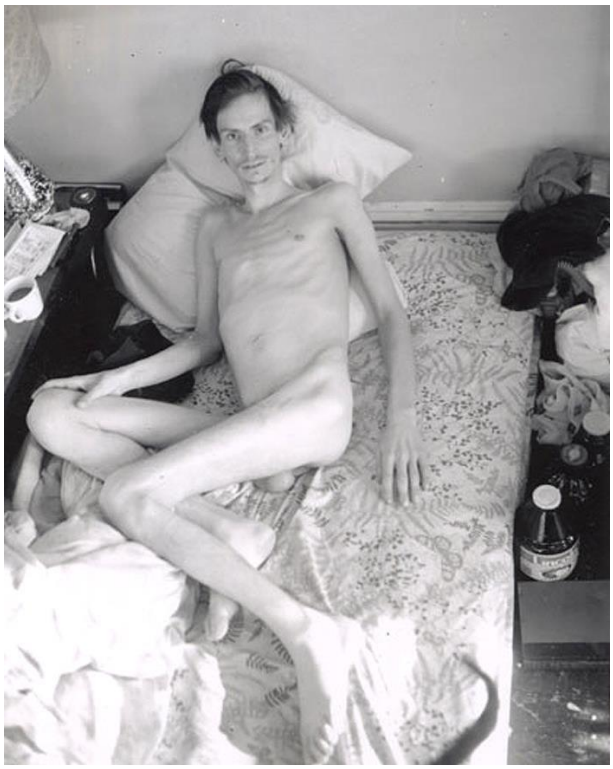


Fig. 4. Mark Morrisroe, *Untitled* (self-portrait), 1989.
Polaroid T-665, 10, 7 x 8,5 cm. Zurique, Suíça.
Fonte: JRP Ringier: Catálogo, 2010.

É precisamente nas fotos finais de Morrisroe que o grotesco se manifesta: pela hibridização de erotismo e morte e pelo tensionamento estético entre imagens do artista ainda saudável em oposição ao aspecto cadavérico de seu corpo, articulado a sentimentos de finitude, solidão e estigmatização social. Como um dos grandes artistas que incorporaram o tema da Aids em suas obras – ao lado de Peter Hujar, David Wojnarowicz, Leonilson, Nicholas Nixon, Félix Gonzáles-Torres, entre outros, Morrisroe ressignifica o martírio doloroso e agressivo da doença em experiência estética, testemunho e confissão.

Alves (2016), ao analisar a morfologia visual dos temas da Aids na arte contemporânea, sustenta que a iconografia da doença pode ser divida em três grupos: imagens que tangem à *representação do corpo esquelético* (o emagrecimento progressivo, como se sabe, é uma das características da síndrome em sua fase terminal), as *representações do corpo doente no leito de morte*, e

finalmente, a imagética que se desdobra sobre os *rituais post mortem*, como enterros, túmulos, objetos do falecido, entre outros (ALVES, 2016, p. 3155).

É interessante notar como o corpo esquelético de Morrisroe enceta diálogos visuais com a iconografia tanática do Holocausto judeu e de outras minorias na Alemanha nazista durante a Segunda Guerra Mundial, a partir de imagens de pilhas de corpos esquálidos veiculadas durante a libertação dos campos de extermínio. A seu modo, e de maneira tecnologicamente perversa, a Aids também promoveu seu holocausto particular, atingindo especialmente homens *gays* que vivenciaram o ápice da liberdade sexual pós-liberação homossexual na década de 1970. Uma doença que deflagrou uma epidemia de metáforas e discursividade punitivista, como definiu Susan Sontag (1986) à época: "Com a Aids, a vergonha vincula-se a uma imputação de culpa. [...] Ter Aids é precisamente ser revelado, na maioria dos casos até o momento, como o membro de uma [...] comunidade de párias" (SONTAG, 1989, p. 24-5, tradução nossa). Para Driscoll (2013),

> Quando ele desloca a materialidade de seu corpo para a imagem, Morrisroe a abre para a capacidade de significar, como um objeto – a fotografia como coisa, resistindo à sua condição de moldura transparente ou indexada – mas também como sujeito, aquele que é capaz de desejar o corpo que retrata, mesmo quando deve inscrever a ausência e, portanto, a perda desse corpo. [...] Esta qualidade subjetiva parece menos saliente nas *polaroids* [...] um eco erótico que reverbera pela presença de Morrisroe como artista e tema que atravessa as fotografias. (DRISCOLL, 2013, p. 35-6, tradução nossa).

O grotesco, em Morrisroe, emerge gradualmente – como o próprio período latente da Aids nos corpos – no modo como seu corpo saudável se *transubstancia* na imagem desorientadora de um corpo doente, em definhamento, relegado aos espaços periféricos do abandono, tão familiares a muitos homens *gays* que adoeceram pela doença nos anos 1980 e 1990. A beleza chocante e grotesca da **Fig. 4** reside justamente nessa recusa de Morrisroe em infantilizar o espectador diante da imagem: está tudo ali, ainda que implicitamente: o emagrecimento, a febre alta constante, a diarreia, os gânglios inflamados e problemas respiratórios. Morrisroe, atualizando a experiência romântica da morte prematura nos espaços

decrépitos das metrópoles e na liberdade *gay* pós Stonewall, fez de sua vivência limítrofe o material plástico com que fundamentou suas obras.

3. O CORPO PENETRÁVEL DE ROBERT MAPPLETHORPE

Engendrada em 1978, a série de *fist fuckings* constitui-se, provavelmente, como o trabalho mais transgressor de Robert Mapplethorpe, tanto de uma perspectiva puramente imagética – a representação do *fist fucking*, isto é, a *práxis* da penetração sexual pelo punho ou braço, no caso, entre dois homens – quanto de um ponto de vista político, já que o ato, além de subverter os parâmetros normativos das heterossexualidades e homossexualidades, que estabelecem a penetração como possível apenas entre órgãos genitais, ainda desafia os códigos morais vigentes, em especial no puritanismo da sociedade americana. Para fins deste artigo, selecionamos quatro fotografias da série que documentam e estetizam a prática, imagens praticamente gêmeas, mas que possibilitam leituras distintas.

Fist fuck/ double **(Fig. 5)** apresenta, em padrão quase simétrico, dois braços sendo introduzidos em um ânus masculino, que aparece apoiado no encosto de uma cadeira *leather*. Mapplethorpe elimina os resíduos humanos da imagem, isto é, o corpo dos atores envolvidos na ação, e fundamenta o *fist fucking* em close, o que imediatamente resvala para uma apreciação abstrata, irracional, quase dadaísta da imagem. Se estabelece também uma tensão entre as linhas arredondadas (as nádegas masculinas) e as linhas retas e angulosas da composição (o encosto da cadeira, o ângulo de 90 graus do braço direito que aparece na imagem).



Fig. 5. Robert Mapplethorpe, *Fist fuck/ double*, 1978.
Gelatin silver print. 50, 8 x 40, 6 cm. New York, NY.
https://www.alisonjacquesgallery.com/exhibitions/141/works/artworks9630/

A segunda imagem (**Fig. 6)**, bastante similar à primeira, focaliza com maior acuidade e em maior *close-up* a imagética agressiva do *fist fucking*. A partir de tal opção estética, mais uma vez abstrai-se a imagem humana dos atores penetrantes na ação e as nádegas do penetrado, para a figuração de um esfíncter sendo alargado e prolapsado enquanto dois antebraços disputam a cavidade retal. Logo abaixo dos braços, a bolsa escrotal do penetrado imbui verticalidade à imagem, como um pêndulo, enquanto o anel escrotal estrangulando os testículos agrega sentidos de animalidade à composição. Os dois braços encontram-se besuntados de um líquido lubrificante e líquidos prostáticos liberados pelo penetrado durante o empalamento.



Fig. 6. Robert Mapplehorpe, *Double fist fuck*, 1978.
Gelatin silver print, 35, 2 x 35, 1 cm. New York, NY.
https://www.phillips.com/detail/robert-mapplethorpe/UK000110/96

O grotesco, nos *fist fuckings* de Mapplethorpe, manifesta-se a partir da abstração primitiva da imagem, possibilitada pela forma da obra em si: ao posicionar a câmera em *close* no objeto – ela mesma como se desejasse penetrar o orifício fétido e antitético da cultura (SAEZ & CARRASCOSA, 2016), – abstrai-se imediatamente as formas humanas que tomam parte na ação, e vê-se apenas a imagem de dois braços penetrando um orifício alargado, a bolsa escrotal alongada e subjugada por um anel peniano fetichista. Como duas naturezas-mortas do abjeto, os componentes da imagem estabelecem uma relação triangular e anômala, desorientando o espectador. Além disso, o grotesco manifesta-se, aqui, a partir de dois viés semânticos: ao mesmo tempo em que se visualiza a liturgia da penetração anal por dois braços, observa-se também um processo de *amputação* desses braços, engolidos pela cavidade retal do penetrado. Ou, num movimento exógeno, o reto do penetrado parece *expelir* monstruosamente os dois braços, numa imagética disforme, tangente ao escatológico.

As **Figs. 7** e **8**, por sua vez, mostram a prática do *fist fucking* em sua representação completa. Ambas parecem ocorrer em um mesmo local, quando se

observa as características do ambiente, e mostram dois atores envolvidos na performance. Ambos estão de costas para o fotógrafo e o espectador, a fim de ressaltar o *pathos* subterrâneo da prática na hierarquização de uma *scientia sexualis* que prescreve a penetração pênis *versus* orifícios (vagina, ânus, boca) a partir de uma (hétero) normatividade.

Na primeira imagem, *Helmut fist fuck* **(Fig. 7)**, o penetrador aparece nu, sentado, penetrando o ânus do passivo enquanto apoia a mão esquerda no chão. Os coturnos e o adorno de couro no pulso são indícios de que estamos inseridos no cosmo *underground* da prática *leather* e BDSM. O penetrado, por sua vez, aparece com o corpo subjugado, em um ângulo de 90 graus, e, enquanto é penetrado, se masturba, a mão direita posicionada logo abaixo dos testículos. A segunda imagem, *Fist fuck/full body* **(Fig. 9)**, por sua vez, segue a ritualística visual da primeira, exceto que o penetrador aparece em posição inclinada, com o torso nu e trajando apenas calça jeans, enquanto penetra todo o antebraço na cavidade anal do ator passivo, cujos braços aparecem dispostos simetricamente sobre o espaldar da cadeira.



Fig. 7. Robert Mapplethorpe, *Helmut fist fuck*, 1978.
Gelatin silver print, 35, 2 x 35, 2 cm. New York, NY.
https://collections.lacma.org/node/2233391

SILVA, Claudimar Pereira. Manifestações do Grotesco em Mark Morrisroe, Robert Mapplethorpe e Rudolf Schwarzkogler. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.



Fig. 8. Robert Mapplethorpe. *Fist fuck/ full body*, 1978, Gelatin silver print, 35 x 35 cm. New York, NY. https://collections.lacma.org/node/2233389

É interessante observar como os dois penetradores buscam manter o equilíbrio físico no momento da prática: o primeiro apoia a mão esquerda no chão, e o segundo *fista* o companheiro em pé, enquanto apoia a mão direita nos braços da cadeira – quase como se, inconscientemente, eles revivessem um medo arcaico de serem *tragados pelo abjeto*, por uma escatologia que é, ao mesmo tempo, *sagrada* – afinal, se Deus está em todas as coisas, ele também está no cu, como postula o poeta capixaba Valdo Motta: "Ó Deus serpentecostal/ que habitais os montes gêmeos/ e fizeste do meu cu/ o trono do vosso reino" (MOTTA, 1996, p. 45).

Nestas imagens, o grotesco exsuda-se da estruturação palimpsêstica de sentidos: a identidade anônima dos envolvidos, a representação do *baixo corporal*, a ressignificação plástica e esperpêntica da mecânica normativa da penetração, além da agressividade que a imagem suscita. Segundo Brintnall (2011),

> Estas imagens não se referem apenas a uma auto-representação *gay* masculina ou uma apologia a dedeterminados atos. Em vez disso, elas valorizam o abjeto. A despeito do quanto a espectadora ou espectador reconheçam a si mesmos nessas práticas particulares e desejos

> específicos, as imagens trazem o marginal para o centro e o invisível para o espaço público. A revelação e glorificação disso, que tem sido escondida, demonizada e degradada é significativa para uma gama de subjetividades subalternizadas. Mais importante, tais imagens oferecem um aparato crítico para que se vejam representações culturais da subjetividade masculina e do desejo homoerótico de maneira diferente. (BRINTNALL, 2011, p. 115, tradução nossa).

Bakhtin (1987) postula que uma das características da imagem corporal do grotesco consiste em "exibir *dois corpos em um*: um que dá a vida e desaparece, e outro que é concebido e lançado ao mundo. [...] Do primeiro se desprende sempre, de uma forma ou outra, um corpo novo" (BAKHTIN, 1987, p. 23, grifo do autor). É exatamente a imagem da junção de corpos que se apresenta neste *fist fucking* de Mapplethorpe: a dualidade grotesca de gêmeos xipófagos unidos pela analidade. Nos *fist fuckings*, há o tensionamento semântico da penetração *braço* – símbolo exterior do trabalho, da civilização, da cultura e da arte – versus *ânus*, como metáfora permanente do que há de mais sórdido no sentido corporal, ou, nos termos de Sáez & Carrascosa (2016),

> *O cu é o grande lugar da injúria, do insulto*. Como vemos em todas essas expressões cotidianas, a penetração anal como sujeito passivo está no centro da linguagem, do discurso social, como o abjeto, o horrível, o mal, o pior. *Todas essas expressões traduzem um valor primordial, unânime, generalizador: ser penetrado é algo indesejável, um castigo, uma tortura, um ato odioso, uma humilhação, algo doloroso; é a perda da honra, algo onde jamais se poderia encontrar prazer. É algo que te transforma de maneira essencial*. A partir desse ato, você "é" é um fodido pelo cu, um enrabado, uma bicha. (SÁEZ & CARRASCOSA, 2016, p. 27, grifo nosso).

Nestes *fist fuckings*, Mapplethorpe fratura a parede espessa que delimita o espaço público e o olhar decorrente dele, a partir dos rituais privados de práticas sexuais menos ortodoxas. Na plasticidade destas imagens, instaura-se uma fissura reveladora, algo *voyeurística* e pluridimensional em que todos são permitidos espiar, constituída pelo *olhar do fotógrafo*, *o olhar do espectador*, *o olhar do penetrador*, *o olhar do penetrado*, *o olhar da tradição*, *o próprio esfíncter e ânus dilacerados que*

SILVA, Claudimar Pereira. Manifestações do Grotesco em Mark Morrisroe, Robert Mapplethorpe e Rudolf Schwarzkogler. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 45, junho de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

nos olham – todos enredados em uma fenomenologia primitiva e transgressora, e, exatamente por isso, tão referente a nós mesmos.

4. O CORPO MUTILADO DE RUDOLF SCHWARZKOGLER

Expostas pela primeira vez na Alemanha entre junho e outubro de 1972 (PECORELLI, 2019, p. 74), estas fotografias de Rudolf Schwarzkogler assenta-se na representação de um conjunto de *performances* (ou *aktions*), realizadas entre 1965 e 1966, com o auxílio de Heinz Cibulka, amigo do artista e modelo que aparece nas imagens. Como já assinalamos, Schwarzkogler integrava a escola radical dos *Acionistas vienenses*, cujas *performances*, fotografias e vídeos baseavam-se em

> Imagens de corpos despidos, travestidos, bestiais, sacrílegos, que defecam, urinam, que comem fezes, que bebem urina, que se masturbam publicamente, vomitam, debocham de símbolos nacionais, blasfemam o catolicismo, sincretizam tradições míticas, encenam orgias e práticas sadomasoquistas, destroem objetos, sacrificam animais, enfim, toda essa imaginação acionista – no sentido de uma intensa produção de imagens tão sacrificiais quanto eróticas – [articulando] no campo da arte e para além dele, uma das críticas ao projeto humanista e civilizatório mais impactantes que a arte do século XX conheceu. (PECORELLI, 2019, p. 20).

Desse modo, pretende-se analisar o modo como o grotesco imiscui-se em quatro imagens selecionadas das *aktions* de Schwarzkogler, mais especificamente as *Aktion 2* e *3*, a partir de uma abordagem essencialmente imagética, sem nos atermos às complexidades ritualísticas da *performance per se*.

A **Fig. 9** apresenta uma pélvis masculina em *close*, as coxas abertas formando uma triangulação sobre a superfície na qual está apoiada (um lençol branco). Heinz Cibulka aparece sentado sobre uma grande esfera branca, ovoide, a partir da qual emerge um grande peixe escuro, aparentemente morto, com a bocarra aberta e as guelras úmidas coladas graciosamente à virilha do modelo. Trata-se de uma imagem de grande instabilidade semântica, calcada em uma multiplicidade de significados, justamente pela heterogeneidade dos elementos que a compõe. A

grande esfera branca, simulando um ovo, pode ser inferida tanto como significante substitutivo da bolsa escrotal de Cibulka, quanto uma referência aos óvulos femininos, à maternidade e à gênese. O peixe, por sua vez, sugere Archer (2012), pode ser "sugestivo tanto de pênis mutilado como de vagina aberta, o simbolismo do peixe solapa a integridade ou inteireza do senso de integridade do *performer*, o eu substituto de Schwarzkogler" (ARCHER, 2012, p. 111). É importante ressaltar que o pênis do modelo está *inserido no peixe*, numa espécie de sodomia paródica e zoofílica.



Fig. 9. Rudolf Schwarzkogler, *Aktion 2*, 1965.
Viena, Áustria. Foto: Ludwig Hoffenreich.

Tal imagem parece encetar uma narrativa, quando observada ao lado da **Fig. 10**. Esta apresenta uma estrutura semelhante – a mesma pélvis sentada sobre um ovo, dessa vez enfaixada por gazes, como se tivesse passado por uma cirurgia recente. Um par de mãos (provavelmente as de Schwarzkogler), que remetem às de um médico, eviscera o peixe com uma faca rudimentar. A pélvis de Cibulka aparece manchada de sangue nas duas laterais, enquanto o modelo aparenta estar com as mãos atadas às costas.

SILVA, Claudimar Pereira. Manifestações do Grotesco em Mark Morrisroe, Robert Mapplethorpe e Rudolf Schwarzkogler. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.



Fig. 10. Rudolf Schwarzkogler, *Aktion 2*, 1965.
Viena, Áustria. Foto: Ludwig Hoffenreich.

A **Fig. 11** é menos elíptica em seus semas de castração. Nela, a pélvis de Cibulka está diante de uma chapa negra, que simula uma bandeja de instrumentos cirúrgicos, na qual estão dispostas algumas lâminas, à esquerda, e duas tesouras e uma seringa, à direita. O modelo repousa o pênis enfaixado sobre a pequena mesa cirúrgica, os pelos pubianos escuros contrastando com o branco da gaze. Uma circuncisão ou auto-mutilação parece ter ocorrido. Além disso, um escorpião em miniatura, de plástico, toca suavemente, com suas garras, o membro suturado e enfaixado. Finalmente, a **Fig. 12** parece referir-se a um estado pós-operatório, no qual Cibulka aparece completamente enrolado em panos mortuários, deitado sobre um colchão estreito, em uma posição esdrúxula e performática. Além da gaze, há em seu corpo uma profusão de fios, amontoados entre o tórax e o braço esticado. A morbidez da imagem é ressaltada pelos lençóis brancos e pela corporalidade de Cibulka, que parece, ao mesmo tempo, inerte e alerta.

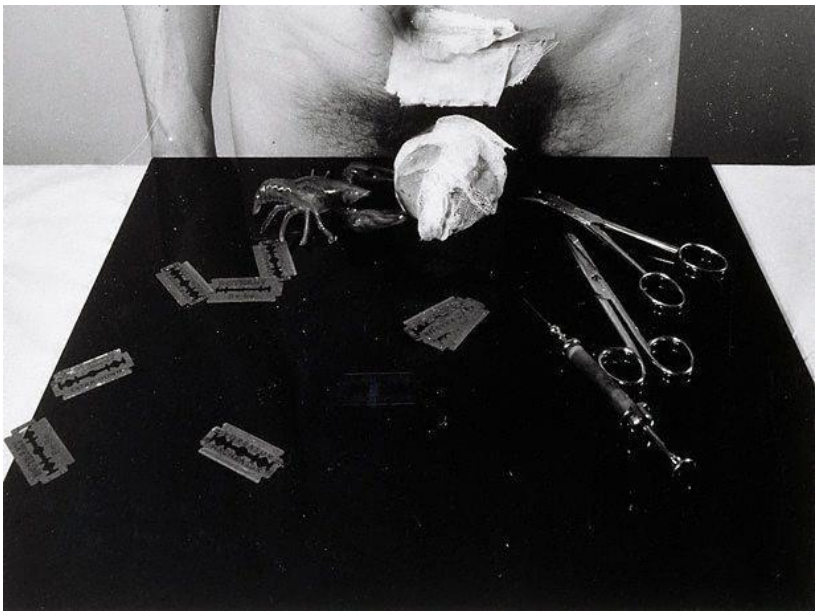


Fig. 11. Rudolf Schwarzkogler, *Aktion 2*, 1965.
Viena, Áustria. Foto: Ludwig Hoffenreich.



Fig. 12. Rudolf Schwarzkogler, *Aktion 3*, 1965.
Viena, Áustria. Foto: Ludwig Hoffenreich.

SILVA, Claudimar Pereira. Manifestações do Grotesco em Mark Morrisroe, Robert Mapplethorpe e Rudolf Schwarzkogler. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 45, junho de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

Nestas imagens, o grotesco se manifesta como *fantasias de castração* e *mutilação*, que podem referir-se tanto a rituais de circuncisão de povos específicos – do *brit milá* judaico ao *ulwaluk*o da etnia xhosa, na África do Sul – quanto uma possível referência à angústia masculina arcaica de *dessexualização* por meio da extirpação do pênis. Trata-se de um sistema simbólico de elementos discrepantes, enfeixados numa semântica que abrange questões referentes à violência, à masculinidade e às pulsões destrutivas da civilização. De acordo com Pecorelli (2019), as imagens de auto-castração de Schwarzkogler operam como "formas materiais de questionar o Pai (a Ordem, a Lei), diluir as fronteiras de gênero num caudal orgiástico ou ainda *rebaixar o corpo humano a um acintoso bestiário*" (PECORELLI, 2019, p. 87-8, grifo nosso).

Se, para Bataille (2017), "Entre um ser e outro, há um abismo, há uma descontinuidade" (2017, p. 36), ou seja, os indivíduos constituem-se como seres *descontínuos*, saudosos de uma continuidade perdida com o nascimento e que é resgatada pelo *erotismo*, pelo desejo de continuidade – logo, os processos de auto-mutilação de Schwarzkogler podem ser considerados como uma tentativa ritual, estilizada e performativa de *descontinuar* (cortar, filetar, rasgar) na própria *descontinuidade* corporal e ontológica, como veículo de obtenção de alguma verdade relativa ao caráter transfigurativo da arte. Schwarzkogler, assim, na estrutura da *performance*, *descontinua* seu corpo já *descontinuado*, a fim de que uma dimensão mística seja atingida. No caso, ressignificando o postulado de Bataille sobre a questão do sacrifício ritual, quando a pele de Schwarzkogler é cindida por uma lâmina, ela revela algo do qual artista e espectador participam: *o sagrado* (BATAILLE, 2017, p. 45).

A morte de Schwarzkogler, mitologizada no mundo da arte conceitual como tendo sido causada por um desses rituais de auto-mutilação, porém desmentida por estudiosos que ressaltam que sequer é o artista que aparece nas imagens, e sim Heinz Cibulka, ocorreu em 1969, quando Schwarzkogler, sofrendo problemas psiquiátricos, se joga do segundo andar de seu apartamento em Viena (PECORELLI, 2019, p. 93). Ou *cai* da janela de seu apartamento, emulando a

poética da queda de um Bas Jan Ader (1942-1975), como ato performativo final em direção ao vazio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bakhtin (1987), em estudo já mencionado sobre Rabelais, estabelece o conceito de *corpo grotesco*. Para o teórico russo, os padrões de beleza valorativos e sancionados pela ordem vigente estão pautados na ideia de um corpo acabado, fechado, hermético, consciente de seus moldes e de seus limites, sendo que "tudo o que sai, salta do corpo, isto é, todos os lugares onde o corpo franqueia seus limites e põe em campo um outro corpo, destacam-se, eliminam-se, fecham-se, amolecem" (BAKHTIN, 1987, p. 280). Esta estrutura acabada, fechada, monológica (num sentido corpóreo), rejeita "*todos os orifícios que dão acesso ao fundo do corpo*", e "encontra-se na base da imagem a massa do corpo individual e rigorosamente delimitado: a sua fachada maciça e sem falha" (1987, p. 280, grifo nosso).

O *corpo grotesco*, por sua vez, manifesta-se poroso, desagregado de suas formas idealizadas e bem acabadas, abrindo-se para o mundo exterior, "*onde o mundo penetra nele ou dele sai ou ele mesmo sai para o mundo*, *através de orifícios, protuberâncias, ramificações e excrescências, tais como a boca aberta, os órgãos genitais, seios, falo, barriga e nariz*" (BAKHTIN, 1987, 23, grifo nosso).

Diante disso, não há nada mais grotesco do que os corpos que andarilham pelas poéticas contestadoras de Morrisroe, Mapplethorpe e Schwarzkogler. Na obra desses três artistas *malditos*, três cérberos que guardavam as portas do submundo *gay* urbano, efervescente e pulsional que pulula sob as regras de uma falsa civilidade, há uma profusão de corpos doentes e esquálidos, esquartejados, abertos e penetráveis, pênis mutilados, ânus prolapsados e esfíncteres alargados – a fragilidade ôntica e a abertura grotesca do corpo está dada, eviscerada, em suas poéticas. Tais componentes são levados aos limites de expansão em nome da *práxis* de um ideal de arte que retira sua potencialidade *avant-garde* da

representação do *disforme*, do *anômalo* e do *inquietante*, escondido debaixo de nossas camas, atrás de nossas portas e armários.

Referências:

ALVES, R. H. A. *Considerações sobre arte, morte e fotografia em tempos de Aids*. Trabalhos completos. 25. Encontro da ANPAP. Porto Alegre, RS, 2016. p. 3150-3164.

ARCHER, M. *Arte contemporânea:* uma história concisa. Trad. Alexander Krug e Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e Renascimento:* o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo - Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

BATAILLE, G. *O erotismo.* Trad. Fernando Scheibe. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRINTNALL, K. L. *Ecce homo:* the male-body-in-pain as redemptive figure. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2011.

DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha.* Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DRISCOLL, M. P. *The desiring photograph:* Mark Morrisroe's bodily self-portraits. Masters dissertation. University of California, Los Angeles, 56 f. 2013.

KAYSER, W. *O grotesco:* configuração na pintura e na literatura. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1986.

MOTTA, V. Encantamento. In: _____. *Bundo e outros poemas.* Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996.

PECORELLI, B. *Poéticas do sacrifício 1960-1978:* excesso e martírio na arte da *performance* à luz dos escritos de Bataille e do Acionismo de Viena. Tese de

Doutorado. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 392 f. 2019.

SÁEZ, J; CARRASCOSA, S. *Pelo cu:* políticas anais. Trad. Rafael Leopoldo. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2016.

SANTOS, F. R. da S. *Lírica dissonante:* o grotesco na lírica romântica brasileira – considerações sobre aspectos do grotesco na poesia de Bernardo Guimarães e Cruz e Souza. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara, 439 f. 2009.

SILVA, P. C. da; SILVA, M. C. C. A fotografia de Robert Mapplethorpe na perspectiva teórica de Vilém Flusser em Filosofia da Caixa Preta. *Revista Eco Pós*. Rio de Janeiro, Vol. 19, n. 3, p. 266-291, 2016.

SONTAG, S. *Aids and its metaphors.* New York, NY: Farrar, Straus & Giroux, 1989.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

POÉTICA DA AUTOFICÇÃO NA PERSPECTIVA YIN YANG E UMA MICROCULTURA DIALÉTICA E HOLÍSTICA DO CORPO

André Martins Ziegler
DOI: 10.19179/2319-0868/746

ZIEGLER, André Martins. Poética da autoficção na perspectiva Yin Yang e uma Microcultura dialética e holística do corpo. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 45, junho de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

POÉTICA DA AUTOFICÇÃO NA PERSPECTIVA YIN YANG E UMA MICROCULTURA DIALÉTICA E HOLÍSTICA DO CORPO

André Martins Ziegler [1]

Resumo: O artista-pesquisador contemporâneo, que investiga poeticamente sobre a sua própria corporeidade, depara-se muitas vezes com questões paradoxais por tensionar os sentidos das relações que o estabelecem no mundo. A partir dessa percepção, essa escrita pretende refletir algumas questões a respeito de uma poética da autoficção pela perspectiva do Yin Yang. Já que esta poética evidencia uma corporeidade que a todo momento articula imagens paradoxais em um processo de sensibilização e constituição de uma micropolítica holística e dialética do corpo.

Palavras-chave: Autoficção; Corporeidade; Poética.

POETIC OF SELF-FICTION FROM THE YIN YANG PERSPECTIVE AND A DIALETIC AND HOLISTIC BODY MICROCULTURE

Abstract: The contemporary artist-researcher, who investigates poetically about his own corporeality, often across with paradoxical issues for tensing the senses of relationships that establish himself in the world. From this perception, this writing intends to reflect some questions about a poetics autofiction through the perspective of the Yin Yang. Since this poetic evidence a corporeality that all time articulates paradoxical images in a process of sensitization and constitution of a holistic and dialectical micro-politics of body.

Keywords: Autofiction; Corporeality; Poetic.

INTRODUÇÃO

Um corpo paradoxal

O artista pesquisador contemporâneo, que investiga poeticamente sobre a relação de si com o mundo, depara-se muitas vezes com questões paradoxais por tensionar os sentidos que estabelecem o próprio corpo na sociedade. Surgindo, assim, uma gama de poéticas contemporâneas que questionam as relações do corpo dos artistas com o espaço, tempo, com a cultura, com sistemas econômicos,

[1]Atua como artista-pesquisador com formação em Bacharelado Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas, Mediador Artístico pelo projeto Patafísica: Mediadores do Imaginário e Agente Cultural pelo programa Fronteiras da Diversidade. Sua investigação poética permeia nas relações do afeto, subjetivação das experiências, universos fantásticos, experiência estética, corpo e corporeidade.

ZIEGLER, André Martins. Poética da autoficção na perspectiva Yin Yang e uma Microcultura dialética e holística do corpo. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

com a educação, com mitologias (universais e pessoais), religiões (ou a negação delas), objetos, com novas tecnologias, realidades virtuais, com outros corpos e entre outras mundanidades. Diante dessa constatação podemos refletir que o mundo do artista pode ser desvendado por articulações de elementos imagéticos dualísticos – imagens paradoxais. Ou ainda, que a corporeidade do artista atua como uma mediadora - que afeta e ao mesmo é afetada - de dualidades que moldam sua própria compreensão de corpo. Evidencia-se, assim, que nas poéticas contemporâneas do século XXI a identidade passa a ser percebida e sentida sempre em um constante processo de construção e desconstrução - processo este que me faz pensar enquanto um sujeito friccionado.



Figura 1 e 2 – “Ritma” e “Liberum”. Fonte: acervo do autor.

Logo surge como interesse nesta reflexão poética pensar a respeito da minha corporeidade[2], já que está vem sendo revelada – durante minhas vivências artísticas

[2] Conforme Bernadete Machado, Merleau-Ponty nos diz que uma compreensão total do esquema corporal não diz respeito apenas à relação do sujeito com si, mas à sua relação com o outro. E ainda que o a percepção de corpo não se reduz ao sistema biológico e neurológico, mas também a sistemas subjetivos de afetos. Aí se faz uma força (corporeidade) que tenciona a relação corpo e mundo mutuamente.

e cotidianas - em um estado de fricção[3]. O qual é evidenciado a partir de experiências artísticas com a criação de imagens fantásticas - feitas pelo processo de fotografia e edição digital - e escritas literárias – acadêmicas e fictícias -, a quais constituem uma poética da autoficção. Como aporte para se pensar um corpo paradoxal, que é acionado por uma corporeidade que a todo momento realiza a mediação de elementos imagéticos[4] de valores dualísticos – como o homem x mulher, masculino x feminino, subjetivo x objetivo, emocional x racional, espiritual x material, real x surreal, éter x atômico, fogo x água, céu x terra, natureza x cidade, luz x escuridão -, será utilizado o artigo "Yin Yang: A New Perspective on Culture" do pesquisador Tony Fang.

Entre sensível e o embrutecido

As percepções acerca do meu corpo e corporeidade tomam maior profundidade a partir da minha pesquisa em graduação em Artes Visuais, a qual trata da problemática de que os processos de criação estão condicionados por uma cultura mercantilista, materialista e normatizadora. Dessa maneira o meu olhar é contaminado pelo modo operante do artista-pesquisador de desanuviar as relações de si com o mundo. Fazendo-me perceber o quanto as nossas percepções cognitivas e subjetivas – que fomentam os meus processos criativos tanto no campo das artes visuais como fora dele - estão impregnados por valores normóticos (heterossexual, cristão, colonial, machista, etc). Logo passo a evidenciar dois estados em oposição do meu corpo: um sensível, ao criar imagens por meio de processos poéticos, e outro embrutecimento, ao [re]produzir imagens vazias em afeto nos processos escolares e empresariais.

[3] A fricção é resultante das ações de atrito, esfregação, limpeza e resistência a partir do contato entre dois corpos. Penso nessa escrita uma analogia de que o meu corpo possuí dois estados (sensível e embrutecido) em contato (embate).

[4] Uso o termo elementos imagéticos para referir a alguma coisa e/ou fenômeno que transmite valores culturais e sociais por meio de um poder visual e estético, o qual fricciona as percepções dos sujeitos acerca de seus respectivos corpos e corporeidades. Por exemplo, o elemento imagético gênero possuí os aspectos feminino e masculino que são transmitidos pela percepção estética de que o masculino é representando pela cor azul e o feminino pela cor rosa.

Elucida-se, assim, dois sintomas da contemporaneidade a qual meu corpo vivencia: uma fraca consciência da própria corporeidade nos processos de criação, principalmente fora do campo das poéticas em artes, e a apartação dela por conta de uma indústria demasiadamente mercantilista, que a todo momento dispara imagens espetaculares[5] para promover o consumo.

Logo após a minha graduação em Artes visuais, esta investigação poética segue com criações imagéticas e literárias que usufruem da oposição entre um sujeito poético (sensível) e um sujeito normótico (endurecido). Surgindo, dessa maneira, narrativas fictícias, que hora tratam de vivências e reflexões de um mundo visto e dito real - relacionadas principalmente com a minha atuação profissional em empresas de publicidade e fotografia (2016 - 2019) - e outra com dramas e soluções imaginárias de um mundo fantástico e surreal – a partir de insights e inspirações oriundos de diversas experiências (estéticas, sentimentos, artísticas etc).



Figura 3 e 4 – “Aurantiacis Nebulae [Nebulosa Laranja]” e “Piratas Inanis Inertiae [Ainda Respiro]”. Fonte: acervo do autor.

Conseguinte a essas experiências – da produção de imagens poéticas e a da atuação profissional no mercado de publicidade e fotografia - ingresso no mestrado

[5] Imagens espetaculares são aquelas que conquistam o imaginário humano através da imposição de uma mídia, cooperação ou emoção. Por exemplo a igreja católica conquistou o imaginário da população ocidental com anjos e santos junto com valores puritanos, machistas e homofóbicos. Ou ainda a imagem de um hamburguer de alguma rede de fast food, a qual convence o consumidor mesmo sendo uma comida maléfica a saúde. Mas há também aquela imagem espetacular que toca o nosso íntimo, como por exemplo se emocionar ao ver um show de opera ou peça de dança.

em artes visuais (2019). E percebo que ao refletir, sobre a relação *corpo poético x corpo normótico*[6], é interessante aprofundar e sensibilizar o meu olhar sobre uma microcultura holística e dialética do corpo.

Dessa maneira, procuro pensar sobre o meu processo de criação de imagens em artes visuais, surgindo a percepção de uma poética da autoficção - que se dá através de articulações de fluxos de imagéticos reais e ficcionais percebidos por meio do olhar, das memórias, revistas, outdoors, lentes da câmera fotográfica e interfaces digitais.

Por conseguinte, então, investigo que o termo autoficção foi criado pelo escritor, professor, tradutor e crítico Serge Doubrovsky (1928) na França. Durante a sua carreira pluralística Doubrovsky fazia da escrita um exercício estrutural de narrativas tautológicas, as quais referenciava suas próprias obras umas nas outras, independentemente, se fosse de gênero ensaístico ou romântico – ficando reconhecido, assim, por praticar uma escrita que rompia fronteiras entre gêneros literários. A partir de suas bibliografias mescladas com ficção, Doubrovsky refletia sobre a existência de uma "psicanálise existencial" em suas próprias obras, a qual o escritor "define como tributária de um amálgama de trabalhos de Sartre, Merleau-Ponty, Marx, Freud e Hegel." (NOGUEIRA, 2019, pg. 6151).

> Nessa sua "psicanálise existencial", o crítico privilegia o homem – o autor – enquanto ser definido histórica e culturalmente. Mais especificamente, descobre-se, à leitura de seu livro sobre a Nova Crítica (1966), por exemplo, que Doubrovsky considera que uma obra é uma trama, uma "rede infinita de significações" respectivas ao texto impresso, mediatizada por um "universo imaginário" (DOUBROVSKY, 1966, p.101) em cujo centro está um homem definido historicamente, importando-lhe, porém, a existência imaginária do homem, e não sua biografia; e, sobremaneira, interessa-lhe o resultado de sua linguagem, que alinhava, na obra, o seu universo imaginário numa infinitude de significações (ibidem, passim). Assim, o autor, tal como estudado pelo crítico Doubrovsky, é um homem definido por sua linguagem: homem disseminado pelo texto marcadamente através de suas repetições e composições semânticas. (NOGUEIRA, 2019, pg. 6151).

Logo desde o cerne do termo autoficção, no campo da literatura, pode-se evidenciar que essa poética trata de uma linguagem feita por redes de significações

[6] Corpo poético trata daquele curto estado de criação, o qual o corpo afasta todos anseios, medos e problematizações que impregnam nosso modo criar. Corpo normótico é aquele que normaliza um estado vazio sem afeto, medo. Um corpo que não se emociona ou que só atua em função de uma lógica mercantilista, sem refletir os valores dos elementos imagéticos que o atravessa.

articuladas por uma dualidade maior: o real e o ficcional. Tornando interessante pensar a poética da autoficção, contextualizada dentro das minhas narrativas poéticas, pela filosofia chinesa Yin Yang – visto que estas narrativas, desenvolvidas na forma imagens e textos, são impulsionadas por um embate dualístico entre um corpo que hora se sente aparatado, por um modo de produção normótico, e outra sensibilizado, por um momento de criação poética.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Uma poética dualista

A partir da percepção de que a autoficção no contexto desta produção artística trata de uma poética dualista, procuro compreender o porquê de meu corpo imergir nessa jornada poética. Questionando-me que elementos imagéticos[7] a minha corporeidade articula nesta dualidade *corpo poético x corpo normótico*?

Parto, assim, da percepção de que na contemporaneidade do século XXI o olhar do sujeito reeducou-se, de maneira que ele percebe não só o próprio corpo de forma imagética, mas o mundo também. O que torna interessante exercitar uma breve análise de quais elementos imagéticos atravessam o meu corpo e seus aspectos duais, que de alguma forma influencia a performatividade de minha corporeidade:

{sexo: homem x mulher | gênero: rosa x azul | classe: rico x pobre | espaço: cidade x natureza | espiritualidade: anjo x demônio | sistema: coletivista x individualista | pensamento: cientifico x holístico | faculdade: exatas x humanas | mundo: oriente x ocidente | beleza: Vênus x Hércules | corpo: gordo x magro | esporte: futebol x ballet | cabelo: curto x longo | brinquedo: carrinho x boneca | elemento: fogo x água | realidade: chata x divertida | economia: capitalismo x socialismo | espiritualidade: cristianismo x satanismo | relacionamento: heterossexualidade x homossexualidade | ser humano: negro x branco | sociedade: empresários x tribos | desejo: novo x velho

[7] Uso o termo elementos imagéticos para me referir alguma coisa que concilia seu valor cultural e social com o seu poder visual e estético para formação de percepções acerca do corpo e corporeidade. Por exemplo o elemento gênero possuí aspecto feminino e masculino e agrega poder estético ao por cor azul como masculino e cor rosa feminina.

| astros: lua x sol | moral: puritanismo x sexual | índole: bem x mal | tempo: vida x morte}

Pode-se constatar, em um primeiro momento, que os elementos imagéticos sentidos, reproduzidos e criados pela minha corporeidade constituem um aspecto dialético do corpo. Fazendo-me pensar que a potência de um corpo poético se dá, justamente, no embate desses elementos imagéticos, que tensionam os sentidos das relações que o estabelecem no mundo.

Visto isso, é encontrada como problemática o contexto no qual o meu corpo está inserido: uma cultura ocidental e brasileira que possuí uma visão polarizada desses elementos imagéticos. Em que estes ao constituírem uma gama de valores - subjetivos, estéticos, morais, monetários e culturais - super polarizados, acabam por dedurparem o modo pelo qual os sujeitos percebem e se afetam por estes mesmos. Pois uma super polarização ocorre quando algum dos aspectos que compõe a dualidade desses elementos, deixa de consoar em harmonia, fazendo com que um fluxo entre as dualidades deixe de existir, estático – ou ainda, um estado de conservação que gera valores conservadores. Dessa maneira, propaga-se uma supremacia ou colonização dos valores que moldam nossas percepções corpóreas, por não haver um embate – reflexão - dos aspectos que esses elementos – e seus valores – carregam.

Para elucidar um pouco mais sobre esse processo na micropolítica do corpo, usarei como aporte a interpretação de cultura pela perceptiva do Yin Yang, desenvolvida por Tony Fang[8] – pensando-se assim em uma analogia do macro pra o micro nesta escrita. Por primeiro precisamos compreender que Yin Yang é uma antiga filosofia chinesa, que incorpora uma visão holística, dialética e dinâmica do mundo (FANG, 2012). Tony Fang nos diz que Yin Yang possuí “três princípios” de dualidade:

> The tenet of ‘holistic duality’ posits that a phenomenon or entity cannot be complete unless it has two opposite elements.... The tenet of ‘dynamic

[8] Professor de Administração de Empresas em Stockholm Business School. Fang realiza pesquisas sobre a conceitualização da cultura na globalização, gestão e inovação transcultural, negociação comercial multicultural, liderança e comunicação intercultural, estilo de cultura e administração nórdica, estudos de negócios chineses, ciência política, negócios sino-russos relacionamento etc.

> duality' posits that opposite elements will mutually transform into each other in a process of balancing under various conditions.... The tenet of 'dialectical duality' posits that the holistic and dynamic tenets can stand because two contrary (relatively contradictory) yet interdependent (relatively compatible) elements exist as opposites in unity to mutually affirm (for consistency and equilibrium) and mutually negate (for completeness and punctuated shift)....The dialectical tenet is the most salient as the anchor for the other two tenets of duality. (Li,2008: 416 apud FANG, 2012, pg.26).
>
> (tradução livre do autor)
>
> O princípio da 'dualidade holística' postula que um fenômeno ou entidade não pode ser completo, a menos que possua dois elementos opostos.... O princípio da 'dualidade dinâmica' suplica que estes elementos opostos transformarão um ao outro mutuamente em um processo de balanceamento sob diversas circunstâncias .... O princípio da 'dualidade dialética' suplica que os princípios holísticos e dinâmicos podem permanecer porquê dois elementos contrários (relativamente contraditórios), mas ainda assim interdependentes (relativamente compatíveis), existem como opostos na unidade para mutuamente afirmar (por consistência e equilíbrio) e mutuamente negar (por completude e troca pontuada) .... O princípio dialético é o mais saliente, como uma espécie de âncora dos outros dois princípios da dualidade. (Li, 2008: 416 apud FANG, 2012, pág. 26).

A partir desse princípio Tony Fang problematiza a respeito de uma visão dinamicamente estática da cultura proposta por Hofstede[9], pois esta percebe os paradoxos entre os valores como um problema ou erro, e não como um fenômeno potente em aprofundar as dimensões da cultura. Assim, o pesquisador propõe compreendermos a cultura por uma visão holística, dinâmica e dialética Yin Yang, usando a metáfora de oceano para dizer que

> [...] culture encompasses different values. Depending on the context, situation, and time, some values come to the surface while others remain dormant, at the bottom of the ocean, to be awakened under different circumstances in a way that "at any given point in time, some cultural values may become more salient, i.e., rise to the surface, while other cultural values may be temporarily suppressed or lie dormant to be awakened by conditioning factors at some future time" .(FANG, 2011, p. 6) (FANG 2012, p.37).
>
> (tradução livre do autor)

[9] Geert Hofstede (Haarlem, 2 de outubro de 1928) é um psicólogo holandês. Ele foi inspirado pelo culturalismo. Sua visão da cultura é baseada na definição dada pelo antropólogo americano Kluckhohn: "a cultura é o modo de pensar, de sentir e de reagir de um grupo humano, sobretudo recebida e transmitida pelos símbolos, e que representa sua identidade específica: ela inclui os objetos concretos produzidos pelo grupo. O coração da cultura é constituído de ideias tradicionais e de valores que estão ligados".

> [...] a cultura engloba diferentes valores. Dependendo do contexto, situação e tempo, alguns valores vêm à tona, enquanto outros permanecem dormentes, no fundo do oceano, para serem despertados sob diferentes circunstâncias, de uma maneira que "a qualquer momento, alguns valores culturais podem tornarem-se mais salientes, ou seja, sobem à superfície, enquanto outros valores culturais podem ser temporariamente suprimidos ou permanecer adormecidos para serem despertados por fatores condicionantes em algum momento futuro ".(FANG, 2011, p. 6) (FANG 2012, p.37).

Em oposição a metáfora de cebola do autor Hofstede, o qual

> [...] theorizes that "cultures, especially national cultures, are extremely stable over time" (p. 34) because the core values are stable. Hofstede (1991, 2001), uses an 'onion' metaphor to describe cultures. He maintains that an onion consists of different layers that can be peeled off until the core. At the core of the onion lie the basic assumptions, values, and beliefs which are stable because they are inherited. On the outer surfaces of the onion, we see symbols, heroes, and rituals that are 'practices' of culture (Hofstede, 1991). These outside layers, which are the behavioral parts of the model, may change over time. (FANG 2012, p.37).
>
> (tradução livre do autor)
>
> [...] teoriza que "culturas, principalmente as culturas nacionais, são extremamente estáveis ao longo do tempo" (p. 34), porque os valores fundamentais são estáveis. Hofstede (1991, 2001), usa uma metáfora de "cebola" para descrever culturas. Ele sustenta que uma cebola consiste em diferentes camadas, as quais podem ser descascadas até o núcleo. No cerne da cebola estão as suposições, valores e crenças básicas, que são estáveis por serem herdadas. Nas superfícies da cebola, vemos símbolos, heróis e rituais, que são "práticas" de cultura (Hofstede, 1991). Essas camadas externas, que são as partes comportamentais do modelo, podem mudar com o tempo. (FANG 2012, p.37).

A partir desse embate entre "oceano e cebola" pode-se pensar que nesta microcultura os símbolos, heróis e rituais atuam como elementos imagéticos que impregnam a pele do corpo – super-heróis de traços europeus, vida sexual baseada em dogmas cristões, redes sociais agindo como oráculos de uma vida ideal e feliz - de modo que escurece as percepções do corpo para com a sua - e da própria - corporeidade.

Logo quando se pensa neste processo de uma poética da autoficção é interessante pontuar que ao criar narrativas que mesclam o real e o ficcional, na produção de imagens poéticas, percebo que o meu corpo a longo tempo vem mesclando entre cebola e oceano. Cebola por estratificar e condensar certos valores de elementos imagéticas através da mimese, principalmente na faixa etária de infância e adolescência, e oceano por agitar e mergulhar estas camadas em um mar de experiências poéticas e sociais. Logo, o real e ficcional não diz respeito somente a nível estético, ou na produção artística, mas também pode ser pensando nível DNA do corpo. Pois este ao constar realidades diferentes do que está entre as camadas da cebola acaba por vivenciar um processo de articulação de valores paradoxais – até que algum dia se acaba por lançar ao oceano.

Reflete-se, então, que a articulação de valores paradoxais, percebidos em elementos imagéticos dualistas nesta poética, serve como uma força motriz para que esse corpo se "abra" ao oceano – cultura - pensando por Fang. Logo, o paradoxo real e ficção na poética da autoficção indica a existência de uma corporeidade que se faz potente por possuir uma força vital que provoca embate entre aquilo que já lhe é normal e aquilo que ainda lhe é estranho – mudança.

Como exemplo disso pegaremos a percepção de que eu tenho um corpo do sexo[10] homem, o qual foi posto em uma cultura do gênero[11] masculino. Recordo-me das roupas de cores azuladas, do calção do uniforme da escola, dos brinquedos em forma de carro, da educação física ser somente futsal para os meninos, do cabelo sempre curto, das suposições de que as garotas próximas a mim eram minhas "namoradinhas" - entre outras coisas que passam batidas, as nossas percepções de corporeidade na infância. Isso se dá por que o corpo sexo homem foi colonizado por um elemento imagético de gênero deturbado, pois este valoriza apenas um aspecto masculino do elemento gênero, excluindo, assim, o feminino e os possíveis outros entre e com estes – como por exemplo o gênero neutro, sem gênero, transgênero, cross genger entre outros. O gênero, um elemento fruto de construção social, acaba

[10] Formação física, orgânica, celular e particular que permite distinguir o homem e a mulher.

[11] Construção social sobre os elementos visuais, comportamentais e sexuais que um corpo deve ter de acordo, ou não, com seu sexo de nascença.

por obstruir a valorização de outras possibilidades de corpos sexuais – transsexual, assexual, intersexual entre outros. Por mais que estás sempre tenham existido, em decorrência de forças maiores do universo, ainda vivem em um estado de resistência constante diante de uma estratificação – por em camadas – sociocultural machista, heterossexual, branca e materialista.

Instaura-se, assim, microculturas de embrutecimento, que sufocam e escurecem as percepções da corporeidade. Apartando a capacidade de nascença do corpo de [re]criar-se – desenvolver, mudar, subverter - de acordo com o intimido, espiritual e sensível de cada indivíduo. Dessa perspectiva pode-se dizer que a "cebola", com as suas camadas, acaba por silenciar as redes de conexão que formam um coletivismo de diversidade dos corpos – coletivismos poéticos. Fazendo-me refletir que

> O moderno promoveu a "privatização" da experiência artística, tendo centrado a dinâmica da arte na criação e um único indivíduo – o artista -, ensimesmado em suas certezas e imaginações... Induzido a criar distanciamento com sua audiência, sem expectativa de com elas interagir, ao contrário tentando desconhecê-la, o artista produzia sua arte isolado em seu mundo supostamente livre, motivado pelas coisas daquele mundo, como se eles – artista e seu mundo particular – se bastassem." (OLIVEIRA. 2011. p. 138).



Figura 5 e 6 – “Yin Yang” e “Dialéticos”. Fonte: acervo do autor.

Diante dessa constatação volto a me questionar que elementos imagéticos a minha corporeidade articula nesta dualidade *corpo poético x corpo normótico* nesta poética da autoficção? Ao refletir a cultura na perspectiva da “cebola” para o “oceano” percebo que são muitos e infinitos. Pois o meu corpo quando sensibilizado e em estado fricção – que amolece e corrói essas camadas apartantes – percebe uma fenda para um universo caótico e rico em possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Humano Caos

Diante dessa constatação, volto a me questionar que elementos imagéticos a minha corporeidade articula nesta dualidade *corpo poético x corpo normótico* nesta poética da autoficção? Bom após refletir uma cultura na perspectiva Yin Ynag, percebo que são muitos e infinitos. Pois o meu corpo quando sensibilizado e em

estado fricção – que amolece e corrói essas camadas apartantes – percebe uma fenda para um universo caótico e rico em possibilidades.

> Não há mais apenas uma forma de realidade com seu respectivo mapa de possíveis. Os possíveis agora se reinventam e se redistribuem o tempo todo, ao sabor de ondas de fluxos, que desmancham formas de realidade e geram outras, que acabam igualmente dispersando-se no oceano, levadas pelo movimento de novas ondas. (ROLNIK, 1998, p.01).

Pensar esta micropolítica do corpo não só fortalece a minha corporeidade, mas, também, me faz pensar na importância de reavaliar a cultura ocidental e brasileira a partir de uma filosofia oriental. Pois do "ponto de vista de Yin Yang, contradições ou paradoxos não são vistos como problemas, mas como uma visão de mundo, uma metodologia e um modo de vida natural" (Chen, 2002; Chen, M.-J., 2008; Fang, 2003; Fletcher & Fang, 2006; Li, 1998, 2008, 2011a, b apud FANG, 2012, p.36) (tradução livre do autor). Além disso é interessante atualizar as nossas percepções de microcultura de corpo e corporeidade, pois "estamos vivendo em um novo ambiente social de globalização com 'aprendizado cultural sem fronteiras e sem fio, transferência de conhecimento e compartilhamento sincronizado de informações" (FANG, 2012. p. 29) (tradução livre do autor).

Diante de um mundo com políticas conservadoras, radicais, reacionárias e apertadoras em ascensão, as percepções abordadas aqui indicam um caminho para contribuir com a sensibilização das percepções de uma cultura visual que conduz as percepções e relações dos corpos uns com outros e com o mundo.

Por final, percebo que ao ser levado por ressonâncias poéticas e intimistas da autoficção alcanço alguns momentos os quais me conecto novamente ao todo (caos) – luz e escuridão | coletivo x individual | pleno x vazio | homem x mulher. Alcançar um estado de felicidade e alta vitalidade requer dxs artistas movimentos de mudanças, devires e fluidez, os quais descascam estratificações formadoras de realidades normóticas, inibindo o medo de lançar-se a um oceano cósmico sem fronteiras. Dessa maneira, a criação artística e a pesquisa poética apresentam-se como poderosas articuladoras e sensibilizadoras de camadas que embrutecem e

isolam os nossos corpos das estranhezas do mundo. Esta poética da autoficção me faz perceber a potência de resgatarmos a independência de nossos valores subjetivos e as potencias das [an]essências de nosso corpo, principalmente quando se é evidenciado que estamos cotidianamente sob processos de massificação dos corpos por meio de explosões imagéticas industriais vazias em afetos.



Figura 7 – “Pólos”. Fonte: acervo do autor.

Referências:

BLUME, Bruno André. *Progressismo:* o que é?. Site “Politize!”. Disponível em: www.politize.com.br/progressismo-o-que-e/ Acessado em: 02 de outubro de 2019.

FANG, Tony. *Yin Yang:* A New Perspective on Culture. Stockholm University. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227792935_Yin_Yang_A_New_Perspective_on_CultureAcessado em: 31 de agosto de 2019.

MACHADO, Bernadete Franco Grilo. Visão e Corporeidade em Merleau-Ponty. In: *Revista Filosófica Argumentos*. Ano 3, 2010, pp.82-88. Disponível em: www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/18951

OLIVEIRA, Luiz Sérgio. A mundanidade da arte. *Revista ARS* v. 10, n. 20. Páginas 132-143. São Paulo. 2012.

NOGUEIRA, Luciana Persice. A autoficção de S. Doubrovsky e o registro da memória de si: obra em Si Bemol. In: *Anais XV Encontro Abralic*., 2016, pp. 6150-1658. Disponível em: www.abralic.org.br/anais-artigos/?id=1545

ROLNIK, Suely. *CARTOGRAFIA ou de como pensar com o corpo vibrátil*. Editora Estação Liberdade. São Paulo. 1998. Disponível em: http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm Acessado em: 29 de agosto de 2017.

ROLNIK, Suely. *Subjetividade Antropofágica*. PUC – SP. São Paulo. 1998. Disponível em: http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm Acessado em: 29 de agosto de 2017.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO VOCAL NO CANTO DO CHAMAMÉ

Adrielly Oissa

DOI: 10.19179/2319-0868/774

OISSA, Adrielly. Análise do comportamento vocal no canto do chamamé. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO VOCAL NO CANTO DO CHAMAMÉ

Adrielly Oissa[1]

Resumo: Não existem pesquisas específicas, que se desdobram sobre o aspecto vocal ou interpretativo dos cantores de chamamé. Fundamentando-se nos parâmetros de análise vocal utilizados por Piccolo (2006) e Machado (2012) em seus estudos sobre o canto popular brasileiro e, nos escritos de Tatit (2012) sobre a canção popular, a autora realiza um estudo sobre as características de comportamento vocal no canto do chamamé, gênero musical característico da região comportada pelo noroeste argentino (províncias de *Misiones*, *Corrientes* e *Entre Rios*), sul do Brasil e Paraguai. Além de ampliar o conhecimento sobre esse gênero musical, os resultados desse estudo poderão servir de material de apoio à atividade didática do canto popular na América-Latina.

Palavras-Chave: Canto Popular; Técnica Vocal; Comportamento Vocal.

ANALYSIS OF VOCAL BEHAVIOR IN THE CORNER OF CHAMAMÉ

Abstract: There is no specific research, which unfolds on the vocal or interpretive aspect of chamamé singers. Based on the parameters of vocal analysis used by Piccolo (2006) and Machado (2012) in their studies on Brazilian popular singing, and in Tatit's (2012) writings on popular song, the author conducts a study on the characteristics of vocal behavior in the chamamé song, a musical genre characteristic of the region in northwestern Argentina (provinces of Misiones, Corrientes and Entre Rios), southern Brazil and Paraguay. In addition to expanding knowledge about this musical genre, the results of this study may serve as support material for the teaching activity of popular singing in Latin America.

Keywords: Popular Singing; Vocal Technique; Vocal Behavior.

INTRODUÇÃO

A indústria fonográfica e a comercialização da música popular urbana, segundo Chernavsky (2015, p.1), “favoreceu a fixação de gêneros e a fixação e consagração de condutas vocais específicas (e adequadas), associadas à interpretação desses gêneros”. Em seu trabalho, ela propõe um estudo dos padrões de comportamento vocal dos gêneros tango, samba e guarânia. Segundo seu relato,

[1] Especialista em "Educação Aplicada à Performance Musical" pelo Centro Universitário do Sul de Minas, Bacharel em "Música - Canto" pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana e, Mestranda em "Estudos Latino-Americanos" pela mesma universidade. Atua como professora de Canto Popular, Pedagogia Vocal, Canto Coral e Técnica e Interpretação Vocal.

OISSA, Adrielly. Análise do comportamento vocal no canto do chamamé. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

um dos aspectos mais importantes “foi o papel cumprido por ambos os gêneros na construção das identidades nacionais de seus respectivos países” (CHERNAVSKY, 2015, p.2).

Existe uma disputa, pela origem do gênero chamamé, entre os músicos argentinos e paraguaios, porém, a idéia mais forte, é de que seria um ritmo derivado da polca paraguaia, diferindo apenas em sua característica expressiva. De acordo com Cerruti (1965), a melodia do chamamé é mais expressiva e, o uso de ornamentações no canto e saltos melódicos de terças e oitavas no acordeom, assim como a existência de um fraseado melódico que retarda artificialmente os tempos e aparentemente desarticula o compasso, enfatizam seu caráter choroso. Higa (2010) relata que o termo chamamé surgiu no ano de 1930, quando o compositor paraguaio Samuel Aguayo gravou uma canção de Diego Novillo Quiroga e Francisco Pracánico, chamada *Corrientes poty.* Segundo o autor, o diretor da gravadora RCA Victor, “visando aumentar as vendas do disco na região de Corrientes (norte da Argentina), criou o termo chamamé, que em guarani significa coisa feita rapidamente, improvisada” (HIGA, 2010, p.157). Ainda, segundo ele, "a criação do termo chamamé", associada a essa canção, coroou o "processo de transformação da polca paraguaia, iniciado com a introdução do acordeon no norte da Argentina" (HIGA, 2010, p.159).

Higa (2010, p.162) também descreve que a configuração musical básica do chamamé, polca e guarânia, “é a fórmula rítmica construída com a melodia em compasso binário composto sobre uma base de acompanhamento ternário e com frequente utilização de sincopas na linha do canto”. O autor propõe uma análise de trinta canções entre polcas paraguaias, guarânias e chamamés, coletadas entre as mais populares executadas em Campo Grande/MS. Para tal análise, ele seleciona “oito polcas paraguaias; oito guarânias; oito chamamés e dez canções brasileiras compostas a partir da influência da polca paraguaia e guarânia”, denominadas “rasqueados brasileiros” (HIGA, 2010, p.170). Sua análise aborda padrões melódicos, rítmicos e harmônicos desses gêneros, porém pouco fala sobre os aspectos em torno do comportamento vocal.

OISSA, Adrielly. Análise do comportamento vocal no canto do chamamé. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

Apesar dos avanços nos estudos referentes à música popular, principalmente a partir da década de 1990, a produção intelectual em torno da performance ou do comportamento vocal, associado à canção popular, ainda continua escassa. Se pensarmos no canto do chamamé, poderíamos dizer que é praticamente inexistente. Segundo Santiago e Nunes (2018, p.1), os livros de canto popular, publicados no Brasil, "dão maior enfoque à técnica para o desenvolvimento de uma sonoridade limpa e equilibrada, bem como ao conhecimento fisiológico do aparelho vocal em detrimento à abordagem sobre interpretação".

O que define o canto como popular, ou não, não é apenas a habilidade técnica aplicada a ele. A isso, soma-se o gesto interpretativo, que é capaz de aproximar a canção, o cantor e o cantar, da cultura, da fala e do cotidiano do intérprete e do ouvinte.

O cantor popular, geralmente, aprende o ofício, ouvindo e imitando outros cantores. Baseado em suas influências musicais, o cantor popular busca definir sua identidade vocal e pessoal através de sua própria interpretação da canção, ao mesmo tempo em que busca transmitir sua identidade nacional e cultural, a fim de que outras pessoas se identifiquem, é isso que faz com que a canção se torne popular, e dá a ela um sentido muito mais amplo. Tatit (2012), ao abordar o tema do cancionista brasileiro, descreve, de forma poética, sobre essa junção da voz que canta com a voz que fala. Segundo ele, a voz que canta é "um corpo imortalizado em sua expressão timbrística", enquanto que "da voz que fala emana o gesto oral mais corriqueiro, mais próximo da imperfeição humana" e, "dessa singular convivência entre o corpo vivo e o corpo imortal brotam o efeito de encanto e o sentido de eficácia da canção popular" (TATIT, 2012, p.16).

No Brasil existem alguns estudos sobre a canção popular que, embora sejam bastante relevantes para a compreensão da canção como linguagem musical, não versam com profundidade o âmbito da performance vocal. Tatit (2012, p.9) diz que o cancionista "mais parece um malabarista", pois "tem um controle na atividade que permite equilibrar a melodia no texto e o texto na melodia". Ainda, segundo o autor, "cantar é uma gestualidade oral, ao mesmo tempo contínua, articulada, tensa e natural, que exige um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos,

OISSA, Adrielly. Análise do comportamento vocal no canto do chamamé. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

linguísticos, os parâmetros musicais e a entoação coloquial". Piccolo (2005, p.410) diz que não basta que a canção popular "obedeça a determinados padrões melódicos, rítmicos ou harmônicos para que a interpretação esteja de acordo com seu estilo", e Machado (2012, p.53-54) diz que "o gesto interpretativo é a ação que materializa a compreensão do cantor ante os conteúdos da composição", e que desta maneira, "ele torna claro os elos de melodia e letra inscritos na composição, ou mesmo define novos elos que só se consolidam pela presença da voz".

Embora existam alguns estudos a respeito do gênero musical chamamé, esses estudos referem-se, principalmente, à origem histórica do gênero, aos parâmetros musicais, instrumentais, rítmicos, melódicos, e também, a dança. Pouco se fala e, não há pesquisas específicas, que se desdobram sobre o aspecto vocal ou interpretativo dos cantores de chamamé. Piccolo (2006), utilizando parâmetros adotados pelos trabalhos de (ANDRADA E SILVA, 2001; LAVER, 1980; LOMAX,1968), sistematiza recursos interpretativos utilizados no canto popular brasileiro. Após selecionar os parâmetros de análise vocal, ela realiza um minucioso estudo de algumas interpretações de grandes nomes do repertório da música popular brasileira. Machado (2012), também realiza uma análise semiótica do comportamento vocal a fim de evidenciar quais aspectos da voz do cantor seriam responsáveis pela tradução dos sentimentos inscritos na canção. Embora essas pesquisas tenham sido realizadas baseadas nos recursos e padrões vocais utilizados no canto popular brasileiro, as análises realizadas por Piccolo (2006) e Machado (2012) podem servir para embasar, em grande parte, o trabalho de sistematização e análise do comportamento vocal proposto neste estudo[2].

Portanto, baseando-me nesses parâmetros de análise vocal utilizados por Piccolo (2006) e Machado (2012) em seus estudos sobre o canto popular do Brasil, e ainda, nos escritos de Tatit (2012) sobre o cancionista brasileiro, através de uma bolsa de Iniciação Científica da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), ofertada entre os anos de 2018 e 2019, financiada pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do

[2] Informações retiradas do Projeto de Iniciação Científica da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, denominado "Entre tangos, sambas e guarânias: um estudo sobre o comportamento vocal na canção urbana latino-americana"

Estado do Paraná (FA) e, com a coordenação e orientação da professora do Curso de Música da UNILA, Dra. Analia Chernavsky, iniciei minhas pesquisas sobre o canto do chamamé que, por fim, me conduziram a materialização deste estudo.

METODOLOGIA

Para realização deste trabalho, optei por fazer um levantamento de repertório, com base em gravações de canções do gênero chamamé, disponíveis na internet. A idéia inicial seria utilizar um recorte de tempo de quarenta anos, buscando 10 (dez) canções gravadas e/ou regravadas entre 1940 e 1980, que pudessem ser comparadas. Devido à dificuldade em encontrar, disponível na internet, gravações do gênero feitas no início da década de 1940, foram selecionadas apenas 9 (nove) canções e o recorte temporal alcançando com essas canções foi entre 1946 e 1980. As canções analisadas foram as seguintes (nome/compositor):

1. *Mercedita* - Ramón Sixto Rios;
2. *Kilómetro 11* - Mario del Transito Cocomarola e Constante Aguer;
3. *Puerto Tirol* - Heraclito Peréz e Marcos Ramirez;
4. *Lunita de Taraguí* - Albérico Mansilla e Edgar Romero Maciel;
5. *Posadeña linda* - Ramón Ayala;
6. *Retrato de un pescador* - Ramón Ayala;
7. *El boyerito* - Tomás Alarcón e Ernesto Dana;
8. *Viejo naranjal* - Carlos G. Meza e Martin Barrios;
9. *Así se baila el chamamé* - Mario Milán Medina.

O material coletado foi armazenado e organizado para análise. Os parâmetros utilizados para as análises musicais e, de comportamento vocal de cada uma das interpretações, foram baseados nos parâmetros utilizados por Piccolo (2006) e Machado (2012) em suas propostas de análise do canto popular brasileiro.

A sistematização dos procedimentos técnicos, estilísticos e recursos vocais utilizados foi realizada através da audição e análise deste material. Para sistematizar esses elementos fez-se necessário o uso de três tabelas contendo os dados das

análises, obtidos a partir da escuta das gravações. A seguir, apresenta-se uma síntese do conteúdo das tabelas de análise utilizadas:

- **Tabela 1** - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: Título / Compositor/Letrista / Intérprete / Álbum/Série/Faixa / Gravadora / Ano / Repositório digital / Arranjador.
- **Tabela 2** - ELEMENTOS PARA ANÁLISE MUSICAL: Tonalidade / Fórmula de compasso / Andamento / Forma / Tessitura da melodia / Instrumentação / Dinâmica / Língua.
- **Tabela 3** - ELEMENTOS PARA ANÁLISE DA PERFORMANCE VOCAL - ELEMENTOS DE APRECIAÇÃO VOCAL: Ataque vocal / Articulação da melodia / Articulação do texto / Brilho / Projeção/Ressonância. POSIÇÃO FISIOLÓGICA DO CANTO: Posição da laringe / Posição dos lábios / Posição da língua / Posição da mandíbula / Registros/Sub-registros. QUALIDADE VOCAL – EFEITOS INTERPRETATIVOS: Voz nasal / Voz rouca / Voz tensa / Voz suja / Voz com ar / Voz falada. QUALIDADE VOCAL - RECURSOS INTERPRETATIVOS: Portamento / Vibrato / Melisma / Trêmulo.

RESULTADOS

Para cada uma das nove canções, foram analisadas e comparadas duas interpretações diferentes, totalizando assim 54 (cinquenta e quatro) tabelas. Após as análises, os resultados observados foram catalogados e dispostos nas tabelas. A seguir, apresento-os de forma substanciada:

- **Tabela 1** - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
  - INTÉRPRETE: 10 (dez) intérpretes com voz masculina e 5 (cinco) intérpretes com voz feminina.
  - COMPOSITOR/LETRISTA: todos os compositores são do sexo masculino.
  - GRAVADORA: 6 (seis) canções gravadas pela Odeon; 3 (três) pela CBS Columbia; 2 (duas) pela Redondel; 1 (uma) pela Bemol; 1 (uma) pela Diapasón; 1 (uma) pela Califórnia; 1 (uma) pela Asunción; 1 (uma)

pela Microfon; e em 2 (duas) não encontramos informações a respeito da gravadora.

- ANO: 1 (uma) entre 1946 e 1950; 2 (duas) entre 1950 e 1960; 6 (seis) entre 1960 e 1970; 6 (seis) entre 1970 e 1980; 2 (duas) em 1980; e 1 (uma) não encontramos data precisa de gravação.
- REPOSITÓRIO DIGITAL: das 18 (dezoito) interpretações analisadas, 10 (dez) encontram-se disponíveis no site *Fundación Memoria del Chamamé*[3] e, 8 (oito) estão disponíveis na plataforma digital *YouTube*[4].

- **Tabela 2** - ELEMENTOS PARA ANÁLISE MUSICAL:
  - TONALIDADE: das nove canções analisadas, 4 (quatro) estão em tonalidade menor e 5 (cinco) em tonalidade maior.
  - FÓRMULA DE COMPASSO: todas as canções analisadas estão em 6/8.
  - ANDAMENTO: o andamento das dezoito interpretações varia entre 110 bpm a 146 bpm.
  - FORMA: a forma, de modo geral está dividida em "Introdução-A-B-interlúdio e repetições das seções A e B".
  - TESSITURA DA MELODIA: a tessitura das canções abrange em média uma oitava, ultrapassando ou recuando, às vezes, em dois ou três tons.
  - INSTRUMENTAÇÃO: 7 (sete) interpretações são acompanhadas de violão (guitarra) e acordeon; 5 (cinco) apenas com violão; 2 (duas) com violão, harpa e acordeon; 1 (uma) com bandoneon e violão; 1 (uma) com violão e contrabaixo; 1 (uma) com orquestra de cordas, contrabaixo e flauta; e 1 (uma) com violão, contrabaixo e acordeon.
  - DINÂMICA: 10 (dez) entre *mezzo* forte e forte; 7 (sete) *mezzo* forte e, 1 (uma) forte.

[3] Site <http://www.fundacionmemoriadelchamame.com/> Acessos realizados entre Janeiro e Abril/2019.
[4] Site <https://www.youtube.com/> Acessos realizados entre Janeiro e Abril/2019.

- LÍNGUA: predominantemente em espanhol, apenas 1 (uma) está em guarani e espanhol.
- ARRANJADOR: não foi encontrada nenhuma informação sobre os arranjadores das canções analisadas.

- **Tabela 3** - ELEMENTOS PARA ANÁLISE DA PERFORMANCE VOCAL - ELEMENTOS DE APRECIAÇÃO VOCAL:
  - ATAQUE VOCAL: das interpretações analisadas, 15 (quinze) apresentaram ataque vocal leve e 3 (três) apresentaram ataque vocal médio.
  - ARTICULAÇÃO DA MELODIA: 4 (quatro) apresentaram articulação precisa, utilizando legato e *staccato* e, 14 (quatorze) apresentaram articulação com uso apenas de legato.
  - ARTICULAÇÃO DO TEXTO: 8 (oito) apresentaram articulação precisa do texto; 4 (quatro) precisa e aberta; 3 (três) exagerada, precisa e aberta; 1 (uma) imprecisa; 1 (uma) imprecisa e aberta; e 1 (uma) imprecisa e pastosa.
  - BRILHO: todas as canções foram interpretadas com bastante brilho na voz.
  - PROJEÇÃO/RESSONÂNCIA: 12 (doze) apresentaram projeção e ressonância de forma equilibrada, ou seja, distribuída entre laríngea, oral e nasal; e 6 (seis) laringo-faríngea, onde há predomínio do foco na região do pescoço.
- POSIÇÃO FISIOLÓGICA DO CANTO: com relação à posição fisiológica do canto, é importante ressaltar que nenhuma das gravações encontradas e catalogadas se trata de registro audiovisual, por esse motivo não é possível afirmar com precisão qual é a posição fisiológica. Por tanto, apenas a análise auditiva leva a crer que em todas as canções, os intérpretes, possivelmente, encontravam-se com a laringe em posição neutra ou pouco elevada, o dorso da língua elevado ou pouco elevado, lábios e mandíbula com abertura média e/ou alta. Também foi observado que os intérpretes cantaram em registro modal com sub-registro de peito, com exceção de duas interpretações, de

duas canções distintas, na qual observou-se o uso de sub-registro de cabeça também (figuras 1 e 2).

Tabela 1: Dados de identificação		
Título:	El Boyerito	
Compositor/Letrista:	Tomás Alarcón e Ernesto Dana	
Intérprete:	Los Veteranos de Mambrin	Ramona Galarza
Álbum/Série/Faixa:	Los Veteranos de Mambrin / faixa 01 "A"	Alma Guarani / faixa 07 "B"
Gravadora:	Bemol	Odeon
Ano de gravação:	1958	1962
Repositório digital:	http://www.fundacionmemoriadelchamame.com/discoteca/4/	https://www.youtube.com/watch?v=S08vNohJfDg
Arranjador:		

Tabela 2: Elementos para análise musical		
Tonalidade:	Ebm	Am
Fórmula de compasso:	6/8	6/8
Andamento:	118 bpm	118 bpm
Forma:	Intro-||:A-B-inter:||-B'	Intro-A-B-Inter-A-B
Tessitura da melodia:	Mib2 - Láb3	Dó3 - Ré4
Instrumentação:	Guitarra e acordeon	Cordas, contrabaixo, flauta
Dinâmica:	*Mezzo* forte	Entre *mezzo* forte e forte
Língua:	Espanhol	Espanhol

Tabela 3: Elementos para análise da performance vocal		
Elementos de apreciação vocal		
Ataque vocal:	Leve	Leve
Articulação da melodia:	Ligato	Ligato
Articulação do texto:	Imprecisa	Precisa e aberta
Brilho:	Sim	Sim
Projeção / Ressonancia:	Equilibrada (distribuída entre laringea, oral e nasal)	Equilibrada (distribuída entre laringea, oral e nasal)
Posição fisiológica do canto		
Posição da Laringe:	Neutra	Neutra
Posição dos lábios:	Abertura média	Abertura média e alta
Posição da língua:	Dorso pouco elevado	Dorso pouco elevado
Posição da mandíbula:	Abertura média	Abertura média e alta
Registros / Sub-registros:	Modal / Peito e Cabeça	Modal / Peito

Figura 1

Tabela 1: Dados de identificação		
Título:	Viejo Naranjal	
Compositor/Letrista:	Carlos G. Meza e Martin Barrios	
Intérprete:	Los Hermanos Barrios	Jandira e Benitez
Álbum/Série/Faixa:	Conjunto Correntino de Los hermanos Barrios / faixa 02 "A"	Carreta Campesina / faixa 01 "B"
Gravadora:	Asuncion	California
Ano de gravação:	1967	1973
Repositório digital:	http://www.fundacionmemoriadelchamame.com/discoteca/193/#collapseExample669	http://www.fundacionmemoriadelchamame.com/biografia/709/
Arranjador:		

Tabela 2: Elementos para análise musical		
Tonalidade:	B	Bb
Fórmula de compasso:	6/8	6/8
Andamento:	120 bpm	112 bpm
Forma:	Intro-A-B-Inter-A-B	Intro-A-B-Inter-A-B
Tessitura da melodia:	Si2 - Lá#3	Dó3 - Lá3
Instrumentação:	Guitarra e acordeon	Guitarra, harpa e acordeon
Dinâmica:	Entre *mezzo* forte e forte	Entre *mezzo* forte e forte
Língua:	Espanhol	Espanhol

Tabela 3: Elementos para análise da performance vocal		
Elementos de apreciação vocal		
Ataque vocal:	Leve	Leve
Articulação da melodia:	Ligado	Ligado
Articulação do texto:	Precisa	Precisa
Brilho:	Sim	Sim
Projeção / Ressonancia:	Equilibrada (distribuída entre laringea, oral e nasal)	Equilibrada (distribuída entre laringea, oral e nasal)
Posição fisiológica do canto		
Posição da Laringe:	Neutra	Neutra
Posição dos lábios:	Abertura média	Abertura média
Posição da língua:	Dorso pouco elevado	Dorso pouco elevado
Posição da mandíbula:	Abertura média	Abertura média
Registros / Sub-registros:	Modal / Peito e cabeça	Modal / Peito

Figura 2

- QUALIDADE VOCAL – EFEITOS INTERPRETATIVOS:
  - VOZ NASAL: apenas 1 (uma) interpretação apresentou o uso de nasalização.
  - VOZ ROUCA: nenhum intérprete utilizou voz rouca.
  - VOZ TENSA: 7 (sete) intérpretes utilizaram tensão na voz em algum momento.
  - VOZ SUJA/VOZ COM AR: nenhum intérprete apresentou voz suja ou aerada.
  - VOZ FALADA: 3 (três) intérpretes utilizaram voz falada na canção interpretada.
- QUALIDADE VOCAL - RECURSOS INTERPRETATIVOS:
  - PORTAMENTO: 14 (quatorze) intérpretes utilizaram de portamentos como recursos interpretativos.

- VIBRATO: 14 (quatorze) utilizaram vibrato.
- MELISMA/TRÊMULO: nenhum dos intérpretes utilizou melismas ou trêmulos.

A análise da amostragem revelou que os cantores de chamamé, entre as décadas de 1940 e 1980, utilizavam de recursos vocais que aproximavam a voz cantada da voz falada. Piccolo (2005, p.412) relata um dos recursos responsáveis por essa sensação de aproximação ao descrever que "a predominância do registro de peito poderia explicar a sensação de proximidade com a voz falada".

Além dessa proximidade entre a voz cantada e a voz falada, foi possível observar a presença da fala, propriamente dita, sendo utilizada por três intérpretes. Tal recurso normalmente é utilizado com o intuito de chamar a atenção do ouvinte e ajudar a narrar a história cantada. Nas interpretações da canção *Posadeña Linda*, de Ramón Ayala, os dois intérpretes analisados, sendo que um deles é o próprio autor, utilizam da fala para narrar a história. Ramón Ayala usa a voz falada no meio da canção[5], enquanto que o segundo intérprete, Blas Martinez Riera, usa a fala antes de começar a cantar[6]. O fato de que os dois intérpretes da mesma canção usam a voz falada para narrar uma história, num primeiro momento nos leva a pensar no que foi dito por Machado (2012, p.47), de que "essa fala, de alguma maneira, já está inscrita na canção de modo mais ou menos perceptível, e o intérprete apenas atenua o elemento musical para fazer falar a voz que canta", porém, devemos nos atentar que as narrações feitas por eles não tem em si a mesma letra e, encontram-se em momentos distintos da interpretação da canção.

Sendo Ramón Ayala, o autor da canção *Posadeña Linda*, é importante salientar que, durante sua interpretação, de fato, sua fala já está inscrita na letra da canção, como sugere Machado (2012), enquanto que a fala de Blas Martinez Riera é outra, que não está inscrita na letra original da canção.

Outro resultado observado, foi que grande parte dos intérpretes apresentaram tensão na voz Tal recurso, possivelmente, teria sido usado para dar ênfase nas frases mais dramáticas da canção. Segundo Machado (2012, p.46), "a condução da

[5] Site < https://www.youtube.com/watch?v=jtEHWvS1ZYI> Acesso: 20 de maio de 2019.
[6] Blas Martinez Riera interpreta *"Posadeña Linda"* no álbum *"El Sabalaje"* / faixa 01, lado "B". Site <http://www.fundacionmemoriadelchamame.com/discoteca/82/> Acesso: 20 de maio de 2019.

voz em sub-registro de peito a regiões agudas, confere uma percepção de tensionamento físico que muitas vezes reforça, na própria percepção do ouvinte, o componente dramático da interpretação". Para Tatit (2012, p.13), "as tensões melódicas fazem do artista um ser grandioso que se imortaliza no timbre". O uso da voz em sub-registro de peito foi observado em todos os intérpretes de chamamé analisados neste estudo.

Dois outros recursos muito utilizados por esses intérpretes foram o vibrato e o portamento, o primeiro geralmente nas terminações das frases e o segundo, em sua maioria, no início das frases. Também foi possível perceber que a maioria dos intérpretes optou por uma articulação precisa do texto, e com uma ressonância equilibrada, distribuída entre laríngea, oral e nasal. Além disso, todos apresentaram uma voz com bastante brilho.

No que diz respeito a análise dos elementos musicais, os resultados comprovaram o que já havia sido apresentado por Higa (2010).

Por fim, os resultados desta pesquisa nos mostram que no canto do chamamé, há uma necessidade de aproximação entre o ouvinte e a narrativa, de modo que este sinta que é o protagonista da trama cantada. Para isso, os cantores devem, em primeiro plano, utilizar o timbre e a articulação do texto mais próximos aos da fala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se analisarmos pelo ponto de vista da indústria fonográfica, sem nos esquecer, é claro, que a comercialização da música popular urbana, favoreceu, e favorece, a fixação de gêneros e de comportamentos vocais específicos, ligados à interpretação desses gêneros, podemos encontrar um meio de compreender o motivo pelo qual os cantores populares buscam, em suas interpretações, essa proximidade com a fala. Segundo Tatit (2012, p.14), "sem a voz que fala por trás da voz que canta, não há atração nem consumo", isso porque "o público quer saber quem é o dono da voz". Isto foi percebido pelos cantores de chamamé entre as décadas de 1940 e 1980, e deve ser levado em consideração pelos atuais

intérpretes desse gênero. Cantores e professores de canto popular devem lançar mão dos recursos mais comuns utilizados na interpretação do chamamé, tais como vibratos, portamentos, articulação próxima à da fala, o uso de voz de peito e todos os efeitos interpretativos que dão ênfase ao texto das canções, se quiserem aproximar-se do ouvinte que aprecia e reconhece a sonoridade tradicional e a identidade vocal deste gênero.

É de grande importância para a cultura latino-americana, que sigamos pesquisando sobre seus gêneros musicais, especialmente sobre a interpretação vocal das canções de cada gênero, a fim de que possamos ajudar a preservar a nossa tradição vocal e cultural e auxiliar os novos intérpretes e as futuras gerações, para que possam ouvir as canções e compreender como eram interpretadas e qual sentido traziam à vida cotidiana dos ouvintes das décadas passadas.

Este estudo nos mostra, além da importância de se continuar pesquisando acerca do canto popular, a importância e a necessidade de se criar materiais didáticos, com exercícios específicos para os gêneros de canções latino-americanas, a fim de ajudar a preservar algumas das características deste cantar. Segundo Santiago e Nunes (2018, p.1-2), quando o cantor popular, que inicialmente havia aprendido a cantar de maneira intuitiva, “decidia buscar auxílio para aperfeiçoamento na escola, deparava-se com técnicas voltadas ao Canto Erudito, que muitas vezes interferiam nas características estéticas do Canto Popular”.

Por fim, anseio que este estudo possa contribuir, significativamente, com as pesquisas acerca da interpretação vocal da canção latino-americana e, especialmente, que venha a ser um material de apoio aos cantores e professores de canto popular, trazendo informações pontuais sobre os aspectos vocais e interpretativos do gênero chamamé.

OISSA, Adrielly. Análise do comportamento vocal no canto do chamamé. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

Referências:

CERRUTI, Raul Oscar. *El Chamame–Danza Del Folklore Guaranítico Argentino*. II Simpósio de Música y Danzas Folklóricas y Tradicionales Argentinas. Casquin (Córdoba). Janeiro, 1964. Argentina: Editorial norte Argentino Resistencia (Chaco), 1965.

CHERNAVSKY, Analía. A performance vocal na canção urbana latino-americana: proposta de estudo a partir das experiências do tango, samba e guarânia. In: *XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação* (ANPPOM) Vitória. 2015.

HIGA, Evandro Rodrigues. *Polca Paraguaia, Guarânia e Chamamé: estudos sobre três gêneros musicais em Campo Grande-MS.* Campo Grande: Editora UFMS, 2010.

MACHADO, Regina. *Da intenção ao gesto interpretativo*: análise semiótica do canto popular brasileiro. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

PICCOLO, Adriana Noronha. O canto popular brasileiro e a sistematização de seu ensino. In: *ANPPOM,* Décimo Quinto Congresso. 2005. p. 408-414.

PICCOLO, Adriana Noronha. O canto popular brasileiro: uma análise acústica e interpretativa. *Diss*. phil.(Mestrado em Música)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

SANTIAGO, Rute Lopes; NUNES, Thais dos Guimarães Alvim. Processo de construção interpretativa no Canto Popular. In: *XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM.* 2018.

TATIT, Luiz. *O Cancionista*: composições de canções no Brasil. Ed. da Universidade de São Paulo, 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo, 2012.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: ANTIGAS E NOVAS QUESTÕES

Gustavo De Oliveira Duarte
Daniela Llopart Castro
Daniela Grieco Nascimento e Silva

DOI: 10.19179/2319-0868/782

DUARTE, Gustavo De Oliveira; CASTRO, Daniela Llopart; SILVA, Daniela Grieco Nascimento e. Dança no contexto escolar: antigas e novas questões. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: ANTIGAS E NOVAS QUESTÕES

Gustavo De Oliveira Duarte[1]
Daniela Llopart Castro[2]
Daniela Grieco Nascimento e Silva[3]

Resumo: O texto aborda o ensino de Dança na Escola a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) realizados na Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS) e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Problematizamos experiências didático-metodológicas a partir de um trabalho de intervenção na área de Artes das escolas envolvidas. Os resultados apontaram significativa relevância tanto na formação inicial dos pibidianos quanto na formação continuada dos professores das Escolas. Temáticas transversais articularam os conteúdos trabalhados com a prática social. A Dança como área de conhecimento na Escola pode contribuir na formação estética da comunidade escolar e no desenvolvimento estético-crítico do educador.

Palavras-chave: Dança; Escola; Currículo.

DANCE IN THE SCHOOL CONTEXT: OLD AND NEW ISSUES

Abstract: The text addresses the teaching of Dance in School from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) held at the Federal University of Pelotas (UFPel / RS) and at the Federal University of Santa Maria (UFSM / RS). We problematize didactic-methodological experiences from an intervention work in the Arts area of the schools involved. The results showed significant relevance both in the initial training of the pibidians and in the continuing training of the teachers of the Schools. Cross-cutting themes articulated the contents worked with social practice. Dance as an area of knowledge in the School can contribute to the aesthetic formation of the school community and to the educator's aesthetic-critical development.

Keywords: Dance; School; Curriculum.

Introdução

Este texto trata a Dança como área de conhecimento, ou seja, compreende-a como uma linguagem artística e educativa ao mesmo tempo, isto implica dizer que aqui não iremos tratar de outros objetivos aos quais a Dança se propõe como recreação, entretenimento ou competição. Neste sentido procuramos levantar questões e discutir sobre o ensino de Dança no espaço escolar, seja no currículo ou fora dele – seus limites e possibilidades. Faz-se necessário, nesta perspectiva,

[1]Curso de Dança, Licenciatura, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Curso de Dança - CEFD/UFSM/RS.
[2] Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Profa Dda. Adjunta do Curso de Dança do Centro de Artes da UFPel/RS.
[3] Royale Escola de Dança e Integração Social. Dra. em Educação, Pós-Doutoranda no Centro de Educação Física e Desportos da UFSM/RS. Bailarina e Professora de Ballet.

DUARTE, Gustavo De Oliveira; CASTRO, Daniela Llopart; SILVA, Daniela Grieco Nascimento e. Dança no contexto escolar: antigas e novas questões. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

problematizar antigas e novas questões relevantes sobre o tema, dialogando a partir de concepções de Corpo, de Educação e do momento atual em que vivemos, a chamada Contemporaneidade. A partir desta contextualização inicial destacamos, mais adiante, algumas possibilidades didático-metodológicas para o ensino de Dança no contexto escolar a partir experiências no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) no Curso de Dança, Licenciatura, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ambas cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul.

Inúmeras questões envolvem o complexo e fascinante universo da Dança tais como liberdade de expressão, contestação e crítica social, diferentes abordagens de criação e composição coreográfica, entrega, disponibilidade e amor incondicional à Arte; (re) montagens de repertórios de Dança internacionais, a dificuldade e a luta por patrocínios, por editais e o difícil acesso às leis da área da Cultura ou da Educação, para a viabilização de espetáculos das Companhias brasileiras, o "glamour" dos palcos e dos aplausos (ou "vaias") do público, as influências das famílias de bailarinos, a preocupação com o "mercado" de trabalho, com a vida de artista, os rigores "da técnica", o "ego" de bailarinos/as e dos diretores – a maioria homens (é claro!), entre outros. Sim, nenhuma novidade até aí, mas a questão que pretendemos refletir é que o ensino de Dança no contexto escolar, além destas, exige outras questões significativas que precisamos, como educadores, analisar e propor um diálogo possível, produtivo, atento, portanto, sensíveis. Tarefa nada fácil e de uma importância e complexidade enormes.

A introdução da Dança na escola passa historicamente pelo desenvolvimento da Dança Moderna, uma vez que Rudolf Laban foi um dos primeiros pensadores a defender a importância da Dança como expressão da subjetividade e de autoconhecimento das potencialidades do movimento, com suas diferentes qualidades e múltiplas possibilidades de combinação. Desde a primeira edição do livro de Laban, *Dança Educativa Moderna*, em 1948, já existe a ideia de que a Dança não deve estar presente na Escola como reprodução de movimentos codificados e rígidos, mas sim, como um processo de descoberta e experimentação, que não ignore a sensibilidade, a capacidade de (re) encontrar novos modos de ser,

DUARTE, Gustavo De Oliveira; CASTRO, Daniela Llopart; SILVA, Daniela Grieco Nascimento e. Dança no contexto escolar: antigas e novas questões. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

permitindo que o professor de Dança, possa permitir-se a tarefa de produzir arte com os alunos ou grupo de alunos (ICLE, 2012).

Neste sentido, é interessante contextualizar como o conhecimento artístico, enquanto área de estudo das Artes foi incluída no currículo escolar, nas escolas brasileiras em 1971, pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB Nº5692/1971), sob o nome de Educação Artística, sendo considerada como uma "atividade educativa" e não como uma disciplina obrigatória. Dentre o conjunto das atividades artísticas, a área da Dança foi a menos desenvolvida e incentivada em relação às demais.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394/1996, a Arte passou a ser considerada obrigatória na educação brasileira, passando a se constituir como componente curricular nos diversos níveis da Educação Básica, revogando a anterior, onde foi fundamental a contribuição das ideias de Ana Mae Barbosa (2010) tendo como premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte (fruição) e sua contextualização histórica, difundida pelas indicações da "Proposta Triangular para o Ensino da Arte" (1994), onde prevalecia o ensino das Artes Visuais.

Nesse seguimento, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais da Área de Arte de 1997, revogando-se as disposições anteriores e a Arte é considerada disciplina obrigatória na educação básica. Assim, ampliaram-se o pensar artístico e a percepção estética, de modo que o aluno desenvolva seus modos próprios de sensibilidade, percepção e apreciação, produzidas por eles, pelos colegas, e nas diferentes culturas. Marques (1980) compreende como fundamental, as imbricações entre Arte e Educação, no sentido de aprofundar e ressignificar a Dança como conhecimento na Escola, partindo da experimentação de movimento como forma individual e coletivo, complementado por Duarte Jr (1994) que a privilegia como a educação estética.

Dança: Entre festas de calendário e a cultura da esportivização

A partir de nossas experiências junto ao contexto escolar, no próprio ensino de Dança para crianças e adolescentes e, também, na supervisão de Estágio Curricular Supervisionado nas cidades de Porto Alegre, Pelotas e Santa Maria, além

DUARTE, Gustavo De Oliveira; CASTRO, Daniela Llopart; SILVA, Daniela Grieco Nascimento e. Dança no contexto escolar: antigas e novas questões. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

de vários estudos (MIRANDA, 1994; PACHECO, 2006; MARQUES, 1999) apontam que, muitas vezes, a presença da Dança na Escola acaba se resumindo somente a cumprir objetivos recreativos, para "relaxar e liberar o estresse" ou para ilustrar datas tradicionais dos calendários escolares. Enfim, como a "cereja do bolo"! Ainda que cada região brasileira apresente suas riquezas, características e contextos singulares, a Dança como "espetáculo" com data marcada ainda é muito significativa e, de certa forma, o seu ensino, artisticamente falando, raso e/ou superficial. Sob este aspecto gostaria de destacar dois caminhos possíveis para tentar superar e auxiliar na transformação de tal situação.

O primeiro caminho seria juntar-se, aliar-se ao "sistema", ou seja, não negar ou fugir de dançar e criar coreografias, a partir de estudos e pesquisas de qualidade, para as estas datas comemorativas, mas, sobretudo, buscar ampliar/subverter/mediar/negociar/chocar/dialogar com os alunos sobre o por quê, para quê e, principalmente, como dançar tais datas, de maneira contextualizada e reflexiva. Esse é o diferencial da área de Arte e da Educação. Por exemplo, no "Dia das Mães e/ou "Dia dos Pais" (poderia ser o Dia das Famílias ou o Dia da Afetividade...), poder-se-ia problematizar as diferentes leituras de mulheres e homens a partir do contexto dos próprios alunos, de suas famílias, seus jeitos, seus costumes, seus gostos, buscando sentidos e significados para a ação, para a construção das cenas dançantes (DUARTE, 2011), das composições a serem dançadas.

Cada turma, ou a união de duas ou mais, poderia ficar responsável por dançar/apresentar uma ou mais datas do calendário escolar, não necessitando todos/as dançarem tudo, sempre, pois aí pode acabar banalizando. Neste caminho o processo criativo, de investigação corporal sobre o tema/eixo a ser dançado poderia ser mais bem explorado, envolvendo e despertando maior interesse dos alunos na escola, para além dos modismos que eles/as trazem, as chamadas "dancinhas" da moda, do circuito comercial.

Outro desdobramento desta questão seria cada Escola, de acordo com seu contexto e de seu planejamento bimestral, semestral, anual, criar outras datas comemorativas para além, ou substituindo, as datas tradicionalmente consagradas

DUARTE, Gustavo De Oliveira; CASTRO, Daniela Llopart; SILVA, Daniela Grieco Nascimento e. Dança no contexto escolar: antigas e novas questões. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

como, por exemplo, dia da água, da solidariedade, dia do idoso (da avó ou do avô), dia dos animais, da adoção, dia do abraço, dia do cinema, dia da diversidade, da inclusão, entre outros. Neste primeiro caminho que apontamos, a improvisação (HASELBACH, 1998; FEIJÓ, 1996; DUARTE, 2003) seria a "base", a técnica, para planejar e compor este trabalho artístico de Dança na Escola, por mais redundante que isto possa aparecer.

Neste sentido, cada escola, ou professor/a de Dança ou de Artes (antiga Educação Artística), juntamente com os alunos e com as singularidades do contexto, elegerem uma técnica codificada para pesquisar, para aprofundar, para "fazer aula", para chamar outros bailarinos ou professores da dança escolhida, para aí sim, estudar e aprofundar seus estudos nesta técnica: Danças de Salão, ou Danças de Matriz Africana ou Danças Urbanas, por exemplo. Essa ação, deliberada com e a partir da realidade dos alunos poderia propiciar uma maior qualidade e legitimar o espaço, o território da dança na Escola, se aproximando de uma "Escola-palco" (BARRETO, 2005).

Algumas vezes, o/a professor/a da escola fica preso/a a uma ilusão de que precisa dar conta de tudo, saber de tudo e acaba ficando sobrecarregado em seus planejamentos e pesquisas. Mas, ao contrário, de uma maneira colaborativa, o/a docente pode e deve propor um diálogo mais profundo com seus alunos, partindo de seus desejos, resistências e possibilidades. Construir e compartilhar um roteiro de ação flexível para e com os alunos, que tenha sentido para cada um e para a turma como um todo. Afinal, em Arte e, especificamente, em Dança, cada turma é uma turma, os corpos são histórias vivas, ora mais visíveis, ora mais escondidas. É preciso provocar, jogar, negociar, isto é, trazer o aluno para perto de nós, professores, dividir a responsabilidade de criar, pesquisar, dançar. Para além de nossos planejamentos e estudos, é preciso considerar que são os alunos que nos dão "pistas" de onde e por quais caminhos desenvolvem um trabalho criativo, sensível, artístico.

Um segundo caminho de possibilidade no sentido de enfrentar a questão que está muito associada à vivência e ao ensino de Dança na Escola é certa tendência de compreender e associar a Dança, exclusivamente, a uma dimensão competitiva,

DUARTE, Gustavo De Oliveira; CASTRO, Daniela Llopart; SILVA, Daniela Grieco Nascimento e. Dança no contexto escolar: antigas e novas questões. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

isto é, voltada para ganhar, vencer e, até mesmo, desprezar/humilhar o outro. Esta compreensão de Dança, advinda de festivais e competições, de certa forma "contaminou", significativamente, o ambiente escolar, caracterizando a dança como uma ação esportivizada, onde o mostrar, o superar e o fazer passos e gestos que ninguém, ou a maioria, faz é o que está em jogo. Esta compreensão é facilmente encontrada, tanto entre alunos/as, quanto aos professores/as que trabalham na Escola, sobretudo nas áreas de Educação Física – área de conhecimento que trabalha a Dança (como conteúdo) há mais tempo, formalmente e, na maioria das vezes sem uma formação aprofundada, se comparada à área da Arte.

Neste sentido, vale destacar que o ensino e a vivência da Dança não é um privilégio somente da área da Arte, muitos/as professores de Educação Física, de Pedagogia e/ou Teatro, ainda que com visões da Dança como uma "ferramenta" para o ensino de outros saberes, têm se mostrado sensíveis ao potencial educativo que a Dança oferece e desenvolvem ações neste sentido na Escola. Devemos compreender que não se faz produtivo combater ou criticar, simplesmente, tais ações. Provavelmente isto irá continuar, cada professor tem certa autonomia de trabalhar o corpo em movimento, ainda que com outro objetivo, muitas vezes camuflado de artístico.

Nossa aposta, a partir de nossas andanças por diferentes contextos escolares é de não criticar os demais colegas, demarcando um discurso do tipo "a dança é nossa! " (até porque a dança muito provavelmente seguirá sendo desenvolvida em outras áreas); mas, ao contrário, procurar uma aproximação possível, no sentido de buscar um diálogo entre as áreas para aprofundar a pesquisa e o ensino de Dança. Isto é, ao invés de acentuar uma divisão, buscar somar forças com os demais colegas professores que trabalham com Dança, uma vez que a partir de momentos de troca e de conflito, de divergência de ideia, podem resultar interessantes ideias, dúvidas, questionamentos. Este processo pode ser produtivo, provocador, inusitado.

Com o passar do tempo, percebemos que há certa expectativa das outras áreas que também trabalham com Dança, como a Educação Física e a Pedagogia, por exemplo, em dialogar e compreender como a área de Dança trabalha a dança, por mais redundante que isto possa ser. Ou seja, abrir-se ao diálogo sensível e

DUARTE, Gustavo De Oliveira; CASTRO, Daniela Llopart; SILVA, Daniela Grieco Nascimento e. Dança no contexto escolar: antigas e novas questões. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

compartilhar nossos processos criativos, os estudos de movimentos e de processos de construção de composições coreográficas pode ser um caminho muito produtivo, tanto de demarcação e legitimidade do território da Dança, quanto de formação de público. O resultado pode ser surpreendente. A seguir buscamos apresentar algumas experiências de trabalho com Dança, a partir do diálogo com outras áreas e do trabalho que acompanhamos, a partir do PIBID Dança.

Experiências do PIBID Dança: UFPel e UFSM

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política do Ministério da Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que visa atuar na qualificação da Educação Básica e na formação de Professores. Tivemos a grata oportunidade de participar do PIBID Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em de 2012 a 2013 e, de 2014 a 2017, no PIBID Dança da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ambas no contexto gaúcho, no Rio Grande do Sul. Sem sombra de dúvida, foram duas experiências extremamente gratificantes em nossa trajetória profissional, uma vez que interagimos com alunos, não só do Curso de Dança como de outras Licenciaturas, além de professores e diretores das Escolas parceiras. Diferentes Escolas, diferentes realidades, diferentes desafios, diferentes emoções.

De uma maneira geral, as ações do PIBID Dança desdobram-se em conhecer o contexto escolar e o processo da docência no contexto escolar. Antes da docência em Dança, propriamente dita, os alunos pibidianos realizaram uma pesquisa diagnóstica e um grande levantamento de dados e informações sobre o contexto escolar, sobre o cotidiano de seus professores por meio das limitações e das possibilidades de cada espaço. Aliado ao conhecimento das Escolas, os/as pibidianos/as realizaram Seminários de estudo sobre temáticas transversais à prática pedagógica a partir de temas Transversais como Meio Ambiente, Ética, Direitos Humanos, entre outros, a fim de instrumentalizar os futuros professores para a docência em Dança. Além de planejar e atuar em aulas e ações de Dança, dentro ou fora do Currículo Escolar, o PIBID também buscou atuar em ações e projetos

DUARTE, Gustavo De Oliveira; CASTRO, Daniela Llopart; SILVA, Daniela Grieco Nascimento e. Dança no contexto escolar: antigas e novas questões. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

interdisciplinares com as demais áreas do conhecimento, que também fazem parte da proposta do PIBID.

Sobre as experiências acerca do ensino de Dança, a questão que mais nos chamou a atenção foi a transformação dos acadêmicos do Curso de Dança no enfrentamento e na preparação para a sala de aula. De alunos inseguros e desconfiados a sujeitos comprometidos e interessados em fazer o seu melhor, de acordo com as possibilidades de cada turm. Cada planejamento e reflexão de aula eram discutidos e problematizados no grupo, sempre com a presença da figura do/a Supervisor/a, o/a professor/a titular da Escola, que também fazia parte da proposta do PIBID Dança. Destacamos, a seguir, algumas destas ações: improvisação a partir do conhecimento do próprio corpo: dobrar, torcer, esticar, a partir dos estudos de Rudolf Laban (RENGEL, 2008); Dança a partir dos movimentos do cotidiano e da movimentação (re)conhecida do intervalo/recreio; Dança e cultura hip hop, personagens e curiosidades da História da Dança; Pesquisa em Dança – Folclore a partir do Subprojeto Feira de Etnias; Dança e Fotografia: olhares inusitados da Escola; Dança e a questão do Lixo: reciclar, separar, misturar; Dança e Africanidades; Dança e sexualidade(s); Dança, férias e viagens; Dança e Alfabeto: escrever em Dança, Dança e Literatura.

Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) tivemos a oportunidade de pesquisar dentro da Cultura urbana, o Movimento hip hop em uma Escola do Ensino Médio. Os pibidianos da Dança organizaram passeios e saídas em diferentes lugares da cidade coletando diversas imagens grafitadas, bem como palavras e frases escritas em praças, monumentos e muros. Tais materiais serviram como base e disparador para trabalhos de improvisação, trazidos para o corpo dos alunos da Escola. Além disso, eles também interagiram com dançarinos de um grupo de Dança de rua da cidade de Pelotas e um artista visual, que fez uma interação em um dos muros da Escola. Percebemos, além do interesse dos alunos, a curiosidade em pesquisar o tema e seus desdobramentos. Interagir com adolescentes, a partir de seus desejos e de suas vontades e críticas, foi o caminho escolhido neste trabalho, onde a temática foi construída e deliberada junto e com a turma.

DUARTE, Gustavo De Oliveira; CASTRO, Daniela Llopart; SILVA, Daniela Grieco Nascimento e. Dança no contexto escolar: antigas e novas questões. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

Já na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) destacamos um trabalho que se realizou a partir do diálogo entre as áreas de Música e Dança. Foram vários encontros entre os grupos de pibidianos das duas áreas, até que um tema despertou afinidades e desafios: o folclore gaúcho. A partir do eixo "Raízes e Asas" estudamos as danças do "Bugio" e do "Chamamé" (oriundas do Folclore Gaúcho) – histórico, características e possibilidades de movimento. Este desafio de planejar e ministrar uma oficina no Seminário Institucional do PIBID UFSM foi muito produtivo, pois tivemos participação dos demais acadêmicos pibidianos de outras áreas. No primeiro momento, depois da contextualização das duas danças orientamos os passos e gestualidades características do Bugio e do Chamamé, com o grupo do PIBID Música "tocando ao vivo" – foi uma experiência única, potente, marcante.

No segundo momento, após a experimentação e vivência dos passos de maneira individual e em pares e/ou duplas, trabalhamos com improvisação e desconstrução da movimentação estudada, no sentido de permitir maior expressividade e possibilidades de criação de movimentos a partir da sensibilidade de cada participante. Desta forma, depois das "Raízes", buscamos ir em direção às "Asas". A ideia é circular com esta Oficina nas Escolas parceiras do PIBID UFSM, as quais já mantemos contato, de modo a ampliar e compartilhar a proposta com crianças e adolescentes.

Outra ação relevante que conseguimos realizar na cidade de Santa Maria, após três anos de atuação em duas Escolas de bairros diferentes e com diferentes realidades, foi a sistematização de nossas atividades para o ensino de Dança em um livro chamado: "Qual é a sua Dança?: Dança para crianças e Adolescentes" (ANTUNES & DUARTE, 2017). Inspirados em autores que tratam das interfaces entre Dança e Educação (LABAN, 1978; 1990), MARQUES, 1999: 2012), STRAZZACAPPA, 2006; RENGEL, 2008) sistematizamos um livro sobre metodologia de ensino de Dança, para crianças e adolescentes, a partir de nossa experiência na cidade de Santa Maria/RS, cidade de médio porte do interior gaúcho. O livro foi dividido, didaticamente em quatro eixos: 1) Consciência Corporal, 2) Fatores do Movimento, 3) Paisagens Sonoras e 4) Criação e Composição.

DUARTE, Gustavo De Oliveira; CASTRO, Daniela Llopart; SILVA, Daniela Grieco Nascimento e. Dança no contexto escolar: antigas e novas questões. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

Compreendemos os quatro eixos como interdependentes e interconectados. Começamos pela consciência corporal pois, a partir dela, se desdobram os demais. Trata da ênfase do/no próprio corpo vivo, que se movimenta, que dança, ou seja, os diferentes corpos que buscam compreender sua própria corporeidade, sua subjetividade. Conhecer a si mesmo, a partir da inter-relação com as dimensões biológica, psicológica e social (afetiva, espiritual) é primordial para um trabalho de qualidade em dança, sobretudo no contexto escolar. O segundo eixo é totalmente inspirado nos estudos de Rudolph Laban (LABAN, 1978;1990): espaço, tempo, peso e fluência. Paisagens Sonoras refere-se, especificamente, aos ritmos interno e externo, que afetam os sujeitos que se movimentam, que inspiram e orientam o dançar: suas ênfases, variações, desdobramentos e invenções (im)possíveis. A partir deste eixo, é possível planejar atividades tanto de configuração mais "concreta" de educação rítmica e de diferentes estilos musicais e códigos de Dança (passos e gestualidades já conhecidos), como outras ações que propiciem a experimentação e criação de sons, ruídos, cenários sonoros mais abrangentes. Aconselhamos que o quarto eixo de criação e composição seja um desdobramento dos anteriores, visto a complexidade do mesmo. Este eixo propõe atividades relacionadas aos processos criativos e interpretativos e de códigos de Dança específicos, sejam eles tradicionais ou contemporâneos. Criar, imitar, brincar, ressignificar, inventar, (re)organizar, (des)estabilizar, provocar...enfim. Corpo, tempo, espaço, objetos, luz, entre outros podem e devem compor diferentes e criativas cenas dançantes, performances, coreografias.

Para Corrêa (2014), a contemporaneidade de uma proposta em Dança revela-se em determinadas atitudes e procedimentos que objetivam transformações evidenciadas no movimento artístico do tempo presente. Nesta linha de pensamento pode-se estabelecer uma relação direta entre o que acontece no mundo fora do ambiente escolar e a sala de aula. Não existe separação, ou seja, é fundamental que a aula de Dança seja um espaço de inquietação e questionamentos, onde promova-se a construção de um conhecimento conectado com a modernidade. "Afinal, os artistas se relacionam com eventos e questões que os cercam, e

DUARTE, Gustavo De Oliveira; CASTRO, Daniela Llopart; SILVA, Daniela Grieco Nascimento e. Dança no contexto escolar: antigas e novas questões. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

constroem maneiras de ver e representar que tem significados sociais". (HARVEY, 2008).

Ao finalizarmos este texto, ainda que em meio a um momento de crise financeira e política no qual nos encontramos, destacamos a importância do Programa do PIBID, tanto na formação inicial dos acadêmicos dos Cursos de Dança, quanto na formação continuada dos professores parceiros das Escolas.

O ensino de Dança, entre velhas e novas questões, segue se reinventando, resistindo, ao buscar fundamentar ainda mais sua importância no contexto escolar, de modo a contribuir na formação dos alunos, de construir modos de ver, de ser e de estar no mundo a partir da educação de sua sensibilidade. Por uma docência artista. Dancemos!

Referências:

BARBOSA, Ane Mae. *Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visual.* São Paulo: Cortez, 2010.

BARRETO, Debora. *Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CORRÊA, Josiane Franken. Dança na educação básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. IN: *Revista brasileira de estudos da presença,* Porto Alegre, vol.4, n.3, p. 509-526, set/dez 2014.

DUARTE, Gustavo de Oliveira. "Escola-palco": por uma Educação Estética do Movimento Humano. IN: *Arte na Escola:* diálogos interdisciplinares – Ursula Rosa da Silva (org.). Pelotas: Editora Cidade Universitária, 2011.

_____. O Dançar na Educação Física Escolar: a experiência Estética no Movimento Humano. IN: *Revista Educação*, v.32 – N.1, p.241-254. Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2003.

FEIJÓ, Marcia Gonzales. *A Dança como conteúdo integrante da Educação Física enquanto corporificação do mundo sensível.* 1996. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS.

HASELBACH, Barbara. *Dança, improvisação e movimento*. Ed. Ao Livro Técnico, 1998.

HARVEY, David. *A condição pós moderna.* São Paulo: Loyola, 2008.

ICLE, Gilberto. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. IN: *Educação Temática Digital,* Campinas, vol.18, n.3, p. 628-650, jul/set 2016.

MARQUES, Isabel. *Linguagem da Dança*: Arte e Ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MIRANDA, M. L. A dança como conteúdo específico nos cursos de educação física e como área de estudo no ensino superior. IN: *Revista Paulista De Educação Física, 8*(2), 3-13. 1994.

PACHECO, A. J. Educação Física e Dança: uma análise bibliográfica. IN: *Pensar a Prática,* n. *2*, p. 156-171, 2006.

RENGEL, Lenira. *Os Temas de Movimento de Rudolf Laban* (I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII): modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008.

STRAZZACAPPA. Marcia. *Entre a Arte e a Docência*: a Formação do Artista da Dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

O APRENDIZADO INFORMAL DA DANÇA K-POP: JUVENTUDE, TRANSCULTURALIDADE E PERFORMANCES DE GÊNERO

Giuliano Souza Andreoli
Braçi Fernandes

DOI: 10.19179/2319-0868/814

ANDREOLI, Giuliano Souza; FERNANDES, Braçi. O aprendizado informal da dança k-pop: juventude, transculturalidade e performances de gênero. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

O APRENDIZADO INFORMAL DA DANÇA K-POP: JUVENTUDE, TRANSCULTURALIDADE E PERFORMANCES DE GÊNERO

Giuliano Souza Andreoli [1]
Braçi Fernandes[2]

Resumo: O objetivo deste artigo, apoiado em pesquisa de campo de inspiração etnográfica, é investigar o perfil dos grupos de Covers de dança K-pop na cidade de Porto Alegre. Buscou-se compreender como os produtos da Indústria Cultural afetam os processos de aprendizagem e criação em dança. Os dispositivos metodológicos construídos foram observações participantes, acompanhando ensaios e eventos de grupos e coletivos culturais. O estudo tomou como base teórica autores como Martín-Barbero, Mafessoli and Butler, para discutir temas como cultura pop, juventude, identidade, neotribos e performances de gênero. Concluímos que os produtos da indústria K-pop potencializam processos informais de aprendizagem e a sociabilidade entre jovens em suas diferenças de gênero, à margem da cultura hegemônica de dança.

Palavras-chave: Danças midiáticas; K-pop; Juventude; Gênero.

INFORMAL LEARNING OF K-POP DANCE: YOUTH, TRANSCULTURALITY AND GENDER PERFORMANCES

Abstract: The aim of this paper, supported by field research of ethnographic inspiration, is to investigate the profile of the K-pop cover dance groups in the city of Porto Alegre. It was intended to comprehended how the products of the Cultural Industry affect the process of learning and creation in dance. The methodological strategies developed were participant observation, accompanying practices and events among cultural groups and collectives. The study took as theoretic base authors like Martín-Barbero, Mafessoli and Butler, to discuss pop culture, identity, neotribes and gender performances. We concluded that the K-pop products can enhance informal learning process and

[1] Possui graduação em Educação Física (UFRGS), Especialização em Pedagogias do Corpo (UFRGS), e Mestrado em Educação (UFRGS). Atua na área de Teoria da Dança, com ênfase na relação entre Dança e Educação, Dança e Ciências Humanas (Antropologia, Sociologia, História, Estudos Culturais, Estudos de Gênero). É professor do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Atua principalmente nas disciplinas: Teoria da Dança, Dança e Cultura I e II, História da Dança I e II, Educação e Pluralidade Cultural e Técnicas corporais Circenses.

[2] Braçi Fernandes é graduando em Dança: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ UERGS. Foi Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. É integrante do grupo Dharma DT, onde atua como diretor e coreógrafo. Atua como professor e coordenador de projetos educacionais na educação fundamental

ANDREOLI, Giuliano Souza; FERNANDES, Braçi. O aprendizado informal da dança k-pop: juventude, transculturalidade e performances de gênero. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

sociability among young people in their gender differences, on the margins of hegemonic culture of dance.

Keywords: Media dances; K-pop; Youth; Gender.

Nesta era globalizada, com a propagação rápida de informação pelas mídias digitais e outros meios de comunicação de massa, modificou-se a forma de consumir e produzir a dança. No entanto, há poucos estudos, na área da Dança, sobre danças produzidas a partir da recepção e imitação de danças da mídia, com exceção apenas de alguns autores (TOMAZZONI, 2009; GUARATO, 2016). Além disso, seja freqüentando escolas, para dar aulas de dança, seja por relatos dos colegas de profissão, percebemos que existe ainda estranhamento, por parte da maioria dos docentes, quando os alunos, nas escolas, mencionam sobre o seu interesse pelos estilos de danças midiáticas.

A partir de apontamentos sobre questões epistemológicas que permeiam o debate pedagógico da área da Dança, buscaremos problematizar os preconceitos com relação a danças midiáticas e o pouco investimento em estudos sobre esse tema. Em seguida, apresentaremos o campo da cultura K-pop como o recorte analítico deste artigo, a partir de revisão bibliográfica internacional e nacional. E, por fim, discutiremos os resultados de um estudo sobre a dinâmica da expansão e do aprendizado não-formal da dança K-pop na cidade de Porto Alegre. Como base teórica em autores como Martín-Barbero, Stuart Hall, Michel Maffessoli e Judith Butler analisaremos o perfil dos grupos de Covers de dança K-pop na cidade, discutindo temas como cultura pop, juventude, identidade, neotribos e performances de gênero.

As Danças Midiáticas e o campo da Dança:

Atualmente, os cursos de graduação em licenciaturas em dança são uma área já consolidada no âmbito acadêmico, contando com um conjunto de diretrizes, regidos

por dispositivos Constitucionais, Legais e normativos[3]. O seu campo teórico, no entanto, segue em permanente construção, debates e tensões entre suas várias perspectivas.

Algumas autoras que respaldam a trajetória de consolidação da área (KATZ, 2009; SOUZA, 2004; MARQUES, 2010) apresentam um discurso pedagógico desmerecedor da importância das danças midiáticas, como conteúdo a ser trabalhado em aulas de dança. Por exemplo, Souza (2004, p. 5) afirma que o vocabulário corporal dessas danças produzidas pela mídia é "restrito e pobre", com "ausência de liberdade de criação e expressão" porque o corpo é "submetido à reprodução de certos modelos". Marques (2010 p.33) considera as danças midiáticas (e muitas outras danças codificadas), como mera "cópia inconsciente" e "reprodução mecânica" e diz que seus dançarinos são "simples executores de tarefas, passivos e sem iniciativa" (p. 50).

Conforme Guaratto (2016), basicamente, aqueles/as que exercem esse preconceito com essas danças utilizam argumentos como o de que são danças dedicadas ao mercado e não à criação artística, ou de que são apenas cópia e reprodução, alijando processos de reflexão e autonomia crítica dos sujeitos que as praticam. O autor observa que parte do campo teórico pedagógico da dança no Brasil ignorou todas as discussões teóricas sobre as relações entre o mercado, a mídia e as culturas populares, em diversas áreas do conhecimento, que se seguiram à crítica ao conceito de indústria cultural (ADORNO e HORKHEIMER, 1983), no século XX. E considerou as danças midiáticas como danças que retiram a autonomia dos sujeitos, por serem pautadas em reprodução passiva.

Na perspectiva de Adorno e Horkheimer (1983), a industrialização e mercantilização dos bens culturais refletia, unicamente, os interesses do grupo

[3] Resolução CNE/CES Nº. 1 de 16 de janeiro de 2009; Resolução CNE/CES nº 2, de 1º de julho de 2015 e Lei 13.278/2016, a qual inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos da educação básica; e a nova lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996) pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Dança.

social específico detentor do capital. A indústria cultural era, portanto, uma forma de dominação totalizante do capitalismo, que imporia os seus símbolos sentidos e ideologias de forma unilateral o público consumidor sendo entendido como uma audiência passiva. Contra essa noção, muitos teóricos da segunda metade do século XX apresentaram um quadro mais complexo, onde a mídia não seria a única formadora dos modos de agir humanos. Sobre este debate teórico discorreremos aqui apenas brevemente, tal a quantidade de pesquisas que já o aplicam, já há mais de 30 anos, nos chamados estudos de recepção[4].

Destacamos, aqui, o conceito de hibridismo cultural (HALL, 2013; CANCLINI, 2013), no qual compreende-se que os mercados e indústrias de massa intensificam as trocas culturais, levando a uma aceleração dos processos de mistura cultural, de forma que toda a cultura contemporânea é, em alguma medida, midiatizada. Essa condição da contemporaneidade torna mais evidente que: a) não existem fronteiras tão nítidas entre "cultura popular", "cultura erudita" e "cultura de massas"[5]; e b) as representações hegemônicas e contra-hegemônicas estão tanto na mídia quanto fora dela, sendo toda a cultura contemporânea um espaço para conflitos e negociações.

Destacamos, também, o conceito de mediação cultural (MARTÍN-BARBERO, 2003; OROZCO, 2005) que se refere à interação entre o produtor de sentidos (a mídia, nesse caso) e os receptores (o público). Estudos nessa perspectiva evidenciam as dinâmicas de interação entre o mercado, a mídia e os sentidos construídos pelos próprios indivíduos na ressignificação dos símbolos e dos bens culturais massificados. E demonstram que as sensibilidades locais, inseridas em contextos sociais diversos, negociam com os valores hegemônicos, ocorrendo a

[4] Sobre este assunto ler: WHITE, Robert. Recepção: a abordagem dos Estudos Culturais. Comunicação e Educação, São Paulo: n. 12, mai/ago, 1998. p.57-76.
[5] Burke (1989) evidencia que as culturas ditas eruditas e populares sempre foram influenciadas uma pela outra, ao longo da história. E chama de procedimento elitista o ato de acreditar que a denominada "popular" imita apenas grotescamente a cultura tida como " erudita".

ANDREOLI, Giuliano Souza; FERNANDES, Braçi. O aprendizado informal da dança k-pop: juventude, transculturalidade e performances de gênero. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

recepção dos bens simbólicos de distintas formas. Portanto, os receptores não são apenas agentes passivos. Assim:

> ao não negligenciarmos ou desqualificarmos as experiências em dança nos meios massivos, levamos em consideração que a vontade de dançar, de copiar e consumir o que é mostrado em mídias como televisão, filmes e vídeo clips não decorre exclusivamente de arranjos empresariais. Aliado aos apelos midiáticos e mercadológicos, tem de haver reconhecimento de valores compartilhados nos processos de interação social, pois são esses valores que criam cadeias significativas que possibilitam a existência e manutenção de danças no contexto midiático. (GUARATO, 2016, p.05-20).

No entanto, persiste, ainda hoje, um pensamento sobre dança que reproduz uma dicotomia entre mercado e arte (GUARATO, 2016) considerando que essas danças massificadas pela mídia excluem a liberdade de criação e a criatividade.

Conforme Tomazzoni (2009), o investimento da mídia na dança é bastante presente na cultura contemporânea. E, como ressalta Guarato (2016) essas danças presentes na Indústria Cultural midiática são, em sua maioria, provenientes da cultura popular urbana. Isso impõe ao campo teórico da dança a tarefa analítica de olhar para como as pessoas que dançam essas danças fazem uso desses bens culturais disponíveis na mídia, como as utilizam em seus meios sociais, entrelaçando as redes de significado dos seus fazeres quotidianos com as do mundo globalizado que os cerca. Para os objetivos deste artigo, escolhemos como recorte o campo da dança urbana midiática K-Pop.

Entendendo o campo de pesquisa: a Cultura K-Pop

K-pop é a contração de Korean Pop. É uma parte da “Hallyu”, ou “Onda Coreana”, termo que passou a designar, a partir de 2009, a difusão da indústria do entretenimento pop sul-coreano por todo o mundo (JIN, 2012). Até os anos 2000, as novelas televisivas eram o maior produto de exportação coreano (HUAT, 2010). Os grupos musicais de K-pop já existam desde 1990, no formato de ‘girlbands’ e

ANDREOLI, Giuliano Souza; FERNANDES, Braçi. O aprendizado informal da dança k-pop: juventude, transculturalidade e performances de gênero. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

'boybands'[6], derivado dos modelos da indústria pop norte-americana. E traziam um hibridismo inovador entre estilos musicais (Pop, Rock, Techno, Rap e Soul) e dança. Até que as novas mídias digitais (youtube, facebook, Twitter, etc.) facilitaram a sua difusão para além da Ásia e houve o crescimento de uma nova cena musical (SHIM, 2011).

No Brasil, começou a ter popularidade desde 2004 e se expandiu a partir de 2012, após a viralização, na internet, do clipe *"Gangnam Style"* do artista e compositor sul coreano *PSY* (CORDEIRO, 2013). Mesmo tendo uma língua desconhecida pelos fãs brasileiros, adquiriu significado para eles a partir de elementos já conhecidos pelo público ocidental: a matriz cultural midiática do Hip Hop e do Pop norte-americanos e a linguagem visual dos videoclipes (CRUZ, 2016). Muitos estudos (BERTO e ALMEIDA, 2015; CRUZ, 2016; SANTOS, 2016; LARANJEIRA, IRIART e LUEDY, 2018) têm apontado que a sua difusão no Brasil é um fenômeno que ocorre entre os jovens, demarcando fronteiras simbólicas de identidades juvenis.

O K-pop surgiu quando a Coréia estava sujeita a uma forte influencia da cultura norte-americana e a uma maciça neoliberalização econômica. E sua transnacionalização coincidiu com os agressivos esforços da Coréia para expandir a sua economia. Neste sentido, todos os estudiosos sobre o tema são unânimes em afirmar que o K-pop é parte da dominação da indústria cultural neoliberal na Ásia (CHUA e IWABUCHI, 2008; KIM, 2017). No entanto, como o K-pop se desenvolveu para além de suas fronteiras simbólicas originais, ele adquiriu também contornos transculturais.

Conforme Hall (2013) e Canclini (2013), na sociedade contemporânea, as subjetividades são construídas a partir de referencias globais que, muitas vezes, desprezam dimensões de espaço (pertencimentos regionais ou nacionais) e estabelecem jogos de identidades múltiplos. Para falar da forma como a cultura pop global estabelece, a partir de afinidades transculturais, o partilhamento de afetos e o

[6] Bandas formadas por garotas ou garotos com habilidades musicais e de dança.

ANDREOLI, Giuliano Souza; FERNANDES, Braçi. O aprendizado informal da dança k-pop: juventude, transculturalidade e performances de gênero. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

senso de identidade, alguns investigadores tem adotado conceitos como os de "estilos de vida", "cena" ou "neotribo" (BENNET & KAHN-HARRIS, 2004). Para Mafessoli (1987), por exemplo, as "neotribos" vinculam os indivíduos a opções estilísticas e emocionais, sendo que o domínio estético é um importante fator para constituição de identidades. Martín-Barbero (2008) e Castells (2002) também observam que a estética é importante na construção das identidades juvenis contemporâneas mediadas por essas culturas.

De acordo com Berto & Almeida (2015), Santos (2016), Laranjeira, Iriart & LUEDY (2018), a maioria dos fãs de K-pop, no Brasil, são jovens, de origem não-asiática, que conheceram essa cultura na internet. Ou seja, o K-pop possui um forte caráter simbólico agregador de identidades juvenis e a Internet tem sido o espaço privilegiado da sua difusão. Incluem-se aí os espaços virtuais (youtube, instagram, etc) como ferramenta para compartilhar vídeos. Mas, além disso, esses estudos também têm apontado para a formação de circuitos culturais, que incluem shows, festivais competitivos e outros eventos de K-pop. O que tem estimulado jovens a se reunirem em grupos para ensaiar os Covers (a cópia das performances dos ídolos). Segundo Santos (2016), o Brasil tem cada vez mais eventos desse tipo, a maioria deles em São Paulo e no Rio.

É importante ressaltar que as coreografias de dança fazem parte do formato dos grupos artísticos de K-pop, que começaram a se popularizar no início do século XXI, como parte da Hallyu. E que a dança constituiu uma parte importante do seu sucesso atual entre os jovens (MARTINS e GRECCA, 2018).

Quem dança o K-pop em Porto Alegre?

Discutiremos, aqui, os resultados parciais de um estudo apoiado em pesquisa de campo de inspiração etnográfica, realizado em 2019, na cidade de Porto Alegre. Nesse estudo, buscou-se compreender como os produtos da Indústria Cultural da Hallyu afetam os processos de aprendizagem e de criação artística em dança.

ANDREOLI, Giuliano Souza; FERNANDES, Braçi. O aprendizado informal da dança k-pop: juventude, transculturalidade e performances de gênero. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

Tivemos por intenção compreender o perfil dos praticantes de dança K-pop, as formas que utilizam para aprender essa dança e quais significados a sua prática agrega. Os dispositivos metodológicos construídos foram observações participantes, acompanhando os ensaios e eventos de grupos e coletivos culturais orientados para a prática do Cover.

Sabíamos, previamente, que, por essa dança popular ser massificada e constituir o que muitos consideram como um "modismo", isto é, estar em alta nas mídias sociais, o seu aprendizado ocorreria predominantemente por meios informais. Além disso, a nossa entrada no campo foi facilitada porque um dos pesquisadores já possuía pertencimento a um grupo de Cover de K-pop e, através de sua rede de relações, ajudou a localizar outros grupos que também se reuniam para ensaiar suas performances artísticas.

As observações foram realizadas em dois locais distintos. A primeira foi em um evento voltado apenas para o K-Pop, chamado *K-Union*, que ocorre duas vezes por ano na cidade. O segundo foi nos fins de semana, nos diversos andares do espaço público Casa de Cultura Mario Quintana, onde praticantes se reuniam para ensaiar. Foram realizadas também entrevistas semi-estruturadas, com perguntas a respeito do início da prática, o motivo pelo qual escolhiam o local onde ensaiam, a diversidade de integrantes existentes no meio e a vontade ou não de se profissionalizarem na dança.

Todos os sujeitos de pesquisa afirmaram utilizar o local por não terem condições financeiras para locarem uma sala para ensaios, o que seria o ideal. O que reforça vidências de pesquisas anteriores, de que o K-pop, no Brasil, tem agregado sentido junto a um público periférico, localizado à margem da cultura hegemônica de dança, em contextos sem acesso à arte (LARANJEIRA, IRIART e LUEDY, 2018).

Percebemos que os ensaios atraem outros jovens que vão lá apenas para se reunir, conversar e dançar junto, mesmo não sendo praticantes de K-pop. Nas palavras de um dos sujeitos da pesquisa: *"muitos grupos e até mesmo amizades começaram neste local"*. O que evidencia que a arte K-pop é elemento central de

ANDREOLI, Giuliano Souza; FERNANDES, Braçi. O aprendizado informal da dança k-pop: juventude, transculturalidade e performances de gênero. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

produção de sentidos que demarcam certas fronteiras simbólicas de pertencimento, transformando os ensaios dos grupos também em um ponto de encontro social.

Conforme Santana (2018), as referências simbólicas do K-pop constituem universos de códigos partilhados, que permitem articular valores identitários, a partir dos quais os jovens podem detectar a "tribo" que mais lhes representa, para realizarem o anseio de sentir-se pertencendo a algum grupo social. E potencializam a formação daquilo que Magnani (2005) chama de circuitos culturais juvenis, que são redes de convivência que produzem novas sociabilidades formadoras de sub-culturas juvenis.

Com relação aos interesses dos praticantes, poucos declararam ter como objetivo se profissionalizarem em dança ou mesmo se tornarem grandes dançarinos dentro do meio do K-pop. A grande maioria afirmou praticar apenas "por diversão". Entre os sujeitos da pesquisa, a maioria afirmou não estudar dança em universidades ou ter treinamento em dança em escolas comerciais. Essa falta de interesse pela profissionalização necessita de maiores aprofundamentos, uma vez pouco se tem pesquisado, no Brasil, sobre o que jovens dançarinos inseridos fora dos contextos de aprendizagem formal em dança pensam sobre a educação em dança nas universidades.

O aprendizado da dança pela cópia: para além da reprodução passiva

Muitas danças midiáticas têm gerado processos de aprendizado fora da educação formal, sem a presença de um professor ou de um instrutor de dança (TOMAZZONI, 2009). O que caracteriza o que a teoria educacional tem chamado de educação não-formal (LIBÂNEO, 2010, GADOTTI, 2005) ou então como processos informais de aprendizagem (GREEN, 2000; MARCELINO e BEINEKE, 2014)[7].

[7] A categorização mais conhecida é a divisão da educação em três diferentes tipos – formal, não formal e informal – tal como proposta por Philip H. Coombs, Roy C. Prosser e Manzoor Ahmed (1973). Mas há variações de classificação, dependendo dos autores utilizados.

No contexto da cidade de Porto Alegre, observamos que aulas pagas de K-pop, em Workshops ou em academias de dança, emergem apenas recentemente, como um novo mercado. Mas ainda são bem escassas e de pouco acesso para os jovens de classe popular. Por isso, já está naturalizado nesse meio que o aprendizado se dê em casa, por conta própria, ou junto a outros fãs, sem um instrutor ou um professor. Dos praticantes entrevistados nessa pesquisa, todos relataram que começaram a praticar através das redes sociais (youtube, facebook e instagram), copiando e repetindo coreografias.

Na perspectiva teórica fundamentada nesse artigo, a imitação dessas performances veiculadas pela Internet não deve ser vista apenas como um assujeitamento dos jovens às Indústrias Culturais Globais. E entendemos que conceitos como o de Hibridismo ou de Mediação Cultural descrevem mais adequadamente esse fenômeno.

Conforme a teórica da dança Susana Klein (2018), copiar uma coreografia é sempre um processo de tradução cultural. A autora refere-se a uma "prática de negociação", na qual, mesmo a Indústria Cultural imponha um modelo de música e de dança, há sempre alterações nos significados em cada contexto social:

> No processo da transmissão, altera-se também o valor dos bens imateriais, como o saber coreográfico ou da dança. Isso sobretudo porque cada um atribui uma importância diferente ao que é recebido e, assim, assume a responsabilidade de maneira distinta. Mas também porque o bem imaterial é colocado, a cada transmissão, em um novo contexto pessoal, vivencial, histórico e cultural, engendrando, através de novos enquadramentos, sempre novos sentidos, novos significados, novos valores. (KLEIN, 2018, p.397).

De fato, fora do campo da dança, estudos etnográficos (JUNG, 2011; GUEVARA, 2014; KANG, 2014; CORTEZ e ALBUQUERQUE, 2015; NECULA, 2017) tem observado que, através de diferentes processos culturais de apropriação, ressignificação e tradução, os fãs de K-pop constroem novos sentidos sobre as suas práticas, a partir dos produtos transnacionais consumidos. E que a identificação com

essa cultura midiática se dá nessa articulação entre os elementos locais e globais, produzindo novos sentidos. Segundo Yonn (2017), sem esses processos de tradução cultural, o K-pop não seria recebido com entusiasmo por esses fãs e não integraria o seu cotidiano.

Para Jung (2011), Guevara (2014) e Kang (2015), na Ásia, ao incorporar novos "estilos de vida" a partir da Indústria Cultural da Hallyu, os jovens criam novas identidades inexistentes nas suas localidades. KO et all (2014), em pesquisa realizada no Brasil e no Peru, chegam às mesmas conclusões. E evidenciam que o K-pop oferece uma oportunidade de "escapar" das identificações vinculadas ao baixo perfil econômico e a pertencimentos étnico-raciais em localidades da periferia.

Em nossa pesquisa, as dinâmicas de apropriação e tradução cultural observadas incluíram: a) a imersão na cultura musical do K-Pop e o aprendizado musical de ouvido; b) a aprendizagem da dança por meio da observação e imitação; c) a prática em grupo, que é sistemática e pode ser estruturada em diversos modelos (ensaios, encontros, eventos, etc.). Constatamos que todos esses processos informais de aprendizagem, através dos quais os indivíduos educam a si mesmos e aos outros, possuem dimensões criativas. Por exemplo, ao observarem e copiarem as coreografias dos vídeos dos ídolos, a minuciosa busca por perfectibilidade levou os sujeitos da pesquisa a desenvolverem novas habilidades práticas específicas, fazendo surgirem novas técnicas corporais.

Na etnografia de Santos (2016), em São Paulo, o autor observou que, mais do que imitar mecanicamente, os fãs procuravam atingir um modo específico de performar os Covers, que implicava em "harmonizar-se" ao modelo original, em "tentar passar o que o ídolo passa". E, dessa forma, os corpos criavam um comportamento performático novo, que estava situado entre o original, observado nos vídeos, e a cópia.

Igualmente, nesta pesquisa, percebemos que as reproduções ou cópias não eram idênticas aos originais. Pelo contrário, notamos modificações no léxico corporal e a exploração de uma maior variabilidade de qualidades de movimento e de gestos

ANDREOLI, Giuliano Souza; FERNANDES, Braçi. O aprendizado informal da dança k-pop: juventude, transculturalidade e performances de gênero. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

entre os praticantes do que entre os ídolos dos vídeos nos quais eles se inspiravam. Mesmo que, na perspectiva dos praticantes, dançar K-Pop é "se tornar o ídolo", o aprendizado dessa dança por meio da observação e imitação não demonstrou uma atitude passiva e nem fala de capacidade criativa. Pelo contrário, foi elemento estruturante do processe de educação dos seus corpos na aquisição de novas habilidades em dança.

A pesquisa também evidenciou o papel articulador e mobilizador de suas ações, ao produzirem arte fora do circuito oficial da dança artística de Porto Alegre, estava, em grande medida, associado a questões de pertencimento social envolvendo a construção cultural das suas identidades de gênero. Abordaremos isso na próxima sessão.

O Cover de K-Pop como performance de gênero

A partir dos contextos observados nessa pesquisa, constatamos que, para os jovens praticantes de K-pop, performar os Covers implica em mais do que simplesmente se vestir como e imitar as coreografias dos seus ídolos. As roupas, os adereços, as cores com as quais pintam seus cabelos e os modos próprios de expressão corporal que fazem parte dos pertencimentos tribais dessa cultura juvenil, tanto marcam a estética artística quanto o pertencimento ao grupo social, agregando os sentidos de estar junto e os valores de comunhão, que segundo Mafessoli (1987) são característicos dos fenômenos tribalizantes. O corpo serve como um *outdoor* afetivo, por meio de signos e símbolos, que convidam o contato de outros membros da mesma "tribo".

Essas estéticas levam os indivíduos a compartilharem experiências, sentimentos comuns, reafirmando no palco formas de agir, de se vestir, e de se expressar que seriam malvistas em outras ocasiões, em determinados contextos sociais. Assim, eles também representam a realidade de quem eles são na vida quotidiana, no interior do seu grupo social. É desse modo, por meio da performance, como um

comportamento restaurado (SCHECHNER, 2011; LIGIÉRO, 2012), que os *k-popers* acionam para si próprio algo das performances, construindo suas identidades enquanto imitam os seus ídolos.

Assim, nessa pesquisa, constatamos que o simbolismo do K-pop funciona tanto como marcador de pertença quanto de diferença, potencializando processos de sociabilidade associados à identificação e à diferenciação, demarcando, para além do gosto musical, fronteiras simbólicas, entre as quais, as de juventude e também de gênero.

Em estudos anteriores sobre o perfil dos K-popers no Brasil (CORDEIRO, 2013; BERTO e ALMEIDA, 2015; SANTANA & SANTOS, 2019), já havia sido apontada uma presença predominante de meninas. Nessa pesquisa, percebemos o mesmo perfil. Porém, também notamos a presença de meninos transgêneros. E foi constatado que eles são muito bem aceitos no grupo, por a grande maioria já fazer parte da cultura LGBTQI+. Assim, a pesquisa sugere que o perfil dos jovens pode estar mudando no Brasil, aproximando-se do perfil já observado em estudos internacionais (KANG, 2014; GUEVARA, 2014)[8]. Porém, considerando que o universo completo dos fãs de K-pop, no Brasil, ainda não é conhecido, essa questão demanda ainda maiores pesquisas.

Com relação essa temática, é importante ressaltar que a lógica dominante da nossa sociedade é regida pela pressuposição de que apenas a orientação heterossexual é normal, a heteronormatividade (BUTLER, 2017), que dá origem à homofobia. Para reforçar-se, essa norma mantém no gênero um controle simbólico. É o chamado binarismo de gênero: a classificação que divide em duas categorias de identidade o "sexo" e o "gênero", colocando como possível apenas o homem/masculino e a mulher/feminino (CARDIN e CAVALHEIRO, 2019, p.91). Quando não há identificação entre essas normas e a identidade subjetiva (psique)

[8] Kang (2014), por exemplo, demonstrou que os grupos de *covers* de K-pop, na Tailândia permitem a homens gays expressarem uma performance de feminilidade transgressora. Também para Guevara (2014) esses grupos, nas Filipinas, revelaram-se um espaço potente para a elaboração de identidades gays.

da pessoa, temos a transgeneridade (JESUS, 2012). Os transgêneros "se sentem e desejam viver e ser reconhecidos como uma pessoa de outro gênero e não o esperado pela sociedade com base no sexo biológico de seu nascimento" (COELHO, & SAMPAIO, 2014, p.13).

A pesquisa demonstra que a identificação com os elementos estéticos da cultura K-pop, que adquirem significado predominantemente para mulheres e sujeitos transgêneros, é um fator importante para o pertencimento a essa cultura juvenil. A partir dos imaginários acionados pela Indústria Cultural, ocorre a incorporação de modelos alternativos de feminilidade e masculinidade, oriundos da cultura coreana, com estéticas que fogem às normas de gênero predominantes em nossa sociedade.

Conforme Louro:

> A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. (LOURO, 2013, p.11).

Uma vez que a cultura pop massificada não é apenas consumida, pois no ato mesmo de consumir bens culturais, está-se criando e produzindo algo novo (CLARKE et al., 2006), a prática do Cover de K-pop atrai muitas meninas e indivíduos transgêneros ou de outras categorias LGBTQIs porque a aparência, as vestimentas e os modos de ser dos ídolos K-Pop invocam imaginários e potencializam a construção de novas performances artísticas de gênero. Estas, por sua vez, também estetizam a vida social, ao ponto do mesmo tipo de roupa, cabelos coloridos e outros elementos serem os identificadores de uma sub-cutura juvenil, ou seja, serem utilizados na sua vida quotidiana. Assim, a característica dos grupos que vivenciam a cultura K-pop como "tribos" juvenis torna difícil identificar até onde vai e a construção social do gênero, enquanto identidade, e onde começa o *cosplay*, a performance artística coreana carregada de códigos e elementos simbólicos de gênero.

ANDREOLI, Giuliano Souza; FERNANDES, Braçi. O aprendizado informal da dança k-pop: juventude, transculturalidade e performances de gênero. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

A pesquisa evidenciou que, a partir e através dos bens culturais midiatizados, a cultura global K-pop pode gerar experiências singulares, através da recepção e da sua ressignificação, produzindo novos sentidos. A dinâmica interativa na negociação dos símbolos culturais, reconfigurando as identidades de gênero desses sujeitos brasileiros, a partir de modelos de masculinidade e feminilidade coreanos, evidencia a relação entre local e global, o periférico e o hegemônico, o consumo e a produção, tão característica dos fenômenos de hibridismo cultural, tal como discutido por Canclini (2013), que nos leva a pensar de forma complexa as relações entre cultura e poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse artigo, pretendemos trazer uma reflexão teórica sobre a importância do tema das danças midiáticas, para a sua inclusão como conteúdo e como tema para pesquisas nas universidades de dança. Apesar de haverem muitos estudos sobre K-pop além da Ásia, relativamente poucas pesquisas examinam as recriações feitas, no Brasil, daqueles bens culturais que a Indústria Cultural global coreana veicula, com atenção à reorganização dos símbolos cultuais e à heterogeneidade das apropriações dessa cultura. Esse desconhecimento de um fenômeno social que vem abrangendo uma geração é, muitas vezes, acompanhado de preconceitos. Assim, é importante que professores/as de dança compreendam o interesse dos jovens e sua inserção nessas práticas, uma vez que tais jovens estão nas escolas.

Concluímos que o K-Pop, dentre muitas outras culturas midiáticas veiculadas na sociedade global atual, é elemento central para a produção de sentidos que demarcam fronteiras simbólicas identitárias entre jovens que pertencem a certas “tribos” sociais. E que a globalização está diretamente relacionada ao surgimento de novos dançarinxs e de grupos de dança. Como esses jovens, em sua grande maioria, não estão ligados a nenhuma instituição como as Universidades de dança, isso os tem levado a construírem processos de aprendizagem informal. A pesquisa

aponta, portanto, para a necessidade de mais estudos sobre esses espaços e contextos de aprendizado de dança.

Concluímos que os produtos da indústria K-pop potencializam processos informais de aprendizagem e a sociabilidade entre jovens em suas diferenças de gênero, à margem da cultura hegemônica de dança. A pesquisa constata que há uma articulação entre os elementos estéticos do K-Pop e modelos de feminilidade ou de masculinidade alternativos, que se contrapõe aos modelos de masculinidade hegemônicos. Por esse motivo, o K-Pop parece constituir, pelo menos no contexto da cidade observada, uma cultura juvenil marcadamente LGBTQI, atraindo muitos meninos transgêneros. E a prática da recriação das performances artísticas repercute na vida quotidiana e na construção da identidade de gênero dos indivíduos.

Referencias:

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *A indústria cultural*: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, T. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p. 99-138.

BENNET, Andy; & KAHN-HARRIS, Keith. After Subculture. Critical Studies in *Contemporary Youth Culture*, Hampshire, Palgrave Macmillan, 2004. pp. 1-18.

BERTO, Rachel G.; e ALMEIDA, Mariza C. Quem são os fãs de K-pop no Brasil? *Revista Tecnologia e Cultura*. Rio de Janeiro, n.25, ano 17, jan/jun, 2015. p.3-44.
BURKE, Peter. Cultura popular na Idade Moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero:* feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.15°ed.

CANCLINI, Nestor G. *Culturas Híbridas:* estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CARDIN, Valéria S. G.; CAVALHEIRO, Nathan P., Do direito fundamental à uma educação para além dos padrões binários de gênero. In: BAHIA, Alexandre G. M. F.;

COSTA, Fabrício V.; GOMES, Magno F. (orgs.) - *Gênero, sexualidade e direitos fundamentais para além do binarismo* - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. 3º ed. v. 2. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

CLARKE, John, et al. Subcultures, cultures and class, In: HALL, S. e JEFFERSON, T. (orgs.), *Resistance through Rituals*: Youth Subcultures in Post-War Britain. Londres e Nova Iorque, Routledge, 2006, p.3-59.

CHUA, B.H., and IWABUCHI, K. (eds.) Introduction: East Asian TV Dramas: Identifications, Sentiments and Effects. In: *East Asian Pop Culture*: Analysing the Korean Wave, Aberdeen: Hong Kong University Press, 2008. p.1-12.

COELHO, Maria T. A. D.; SAMPAIO, Liliana L. P. As transexualidade na atualidade: aspectos conceituais e contexto. In: COELHO, Maria T. A. D.; SAMPAIO, Liliana L. P. (Org.). *Transexualidades:* um olhar multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2014.

COOMBS, Philip H.; PROSSER, Roy; MANZOOR, Ahmed. *New paths to learning for rural children and youth*. New York: International Council for Education Development, 1973. 133 p.

CORDEIRO, Talita G. O fenômeno k-pop no Brasil: práticas de lazer a partir da web 2.0. *Monografia* (Bacharelado em Lazer e Turismo). Escola de Artes Ciências e humanidades da Escola de São Paulo. São Paulo, 2013.

CORTEZ, Crystal; ALBUQUERQUE, Alfonso. Cultura pop e política na nova ordem global: lições do Extremo Oriente. In: SÁ, Simone Pereira; CARREIRO, Rodrigo; FERRARAZ, Rogerio (Org.) *Cultura Pop*. Salvador/Brasília: Edufba/Compós, 2015. 296 p.

CRUZ, Caio A. E precisa falar coreano? Uma análise cultural do K-Pop no Brasil. 104 f. il. 2016. *Monografia* - Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal.* Droit à l'education: solution à tous les problèmes sans solution? Institut International des droits de l'enfant, Sion, 2005.
GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, n. 2, p. 65-80, 2000.

GUARATO, Rafael. *Dança e os meios de comunicação de massa*. Urdimento, v.2, n.27, Dezembro, 2016. p. 05-20.

GUEVARRA, Alona U. *Creating a Safe Space for Queer Teens?*: Some Initial Findings on Queer Teens in K-pop Cover Groups and Fan Community. The AIKS Corean Studies Conference Proceedings, vol.1, 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, 11º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HUAT, Chua Beng. Korean Pop Culture. Malaysian Journal Of Media Studies, Malasia, v. 12, n. 1, p.15-24, 2010.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero*: conceitos e termos. 2. ed. Brasília, 2012.

JIN, Dal Young. *Hallyu 2.0:* The New Korean Wave in the Creative Industry. International Institute Journal, v. 2, n. 01, 2012.

JUNG, Sun. "K-pop, Indonesian Fandom, and Social Media." In: REID, Robin Anne & GATSON, Sarah (org.) *Race and Ethnicity in Fandom, Transformative Works and Cultures*, no. 8, 2011.

KANG, Dredge Byung'chu. *Idols of Development*: Transnational Transgender Performance in Thai K-Pop Cover Dance. Transgender Studies, vol.1, n.4, 2014. p.559-571.

KATZ, Helena. *A diferença entre arte e cultura. Jornal Urbano*, São Paulo, 22 abr. 2009, p. 3.

KIM, Yoon-mi. *Between Hybridity and Hegemony in K-Pop's Global Popularity*: A Case of Girls' Generation's American Debut. International Journal of Communication. n.11, 2017.

KLEIN, Susane. *Transmitir a Dança:* legado e tradução das coreografias de Pina Bausch Rev. Bras. Estudo da Presença, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 393-420, jul./set. 2018.

KO, N. C.; No, S., Kim; J.-N.., & Simoes R. G. Landing of the wave: Hallyu in Peru and Brazil". *Development and Society*, vol.43, n.2, 2014. p.297-350.

LARANJEIRA Denise H.P.; IRIART, Mirella Figueiredo; LUEDY Eduardo. Arte como política de resistência: dispositivos cartográficos na apreensão de práticas culturais juvenis em uma cidade do Nordeste do Brasil. Etnográfica. *Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, vol. 22, n.2, 2018. p. 427-452.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 12 ed. São Paulo, Cortez, 2010, 208 p.

LIGIÉRO, Zeca. *Performance e Antropologia de Richard Schechner.* Tradução: Augusto Rodrigues da Silva Junior. Rio de janeiro: Mauad X, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOVE, B. *Encyclopedia of unusual sex practices*. Fort Lee, NJ: Barricade, 1992.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos:* o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

MAGNANI, José Guilherme C. Os circuitos dos jovens urbanos, Tempo Social: *Revista de Sociologia da USP*, vol.17, p.2, 2005. p. 173-205.

MARCELINO, André F. & BEINEKE, Viviane. Aprendizagens musicais informais em uma comunidade de prática: um estudo no grupo de maracatu Arrasta Ilha. *Musica em Perspectiva,* v.7, n.1, p.7-29, junho, 2014.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje:* textos e contextos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Isabel A. *Linguagem da dança:* arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre jovens. In: BORELLI, S.; FREIRE FILHO, J. (Org.). *Culturas Juvenis no século XXI*. São Paulo: EDUC, 2008. cap. 1, 9-32.

MARTINS, Guilherme Henrique B.; GRECA Juliana M. Potências híbridas: uma análise da cultura pop sul coreana como arte em campo ampliado na Indústria Cultural. O Mosaico - *Revista de Pesquisa em Artes,* Curitiba, n. 16, p. 1-240, jan./jun., 2018.

NECULA, Alexandra E. *Restored behavior in K-pop performances:* liminal experience, fantasy, the American influence, and how to overcome cultural barriers.

Thesis (Doctor degree). Sogang University Department of Mass Communications, Seoul, South Korea, 2017.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *"O telespectador frente à televisão:* uma exploração do processo de recepção televisiva". Communicare. São Paulo, v. 5, n. 1, 2005, p. 27-42.

SANTANA, Aline Gomes. Juventude e identidades híbridas: reconversões culturais de jovens da cidade do Recife na cultura hallyu. Recife, 2018. 105 f. *Dissertação* (Mestrado em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

SANTOS, Thiago Haruo. Idols em imagens e sons, fãs em re-ação: uma etnografia da prática musical do K-pop em São Paulo. *Dissertação* Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da faculdade de São Paulo, Departamento de Antropologia, São Paulo, 2016.

SCHECHNER, R. Pontos de contato entre o pensamento antropológico e o teatral. *Cadernos de Campo*, n. 20, p. 213-236, 2011.

SHIM, Doobo. Waxing the Korean Wave. *Ari Working Paper*, Singapura, n. 158, jun. 2011. Http://www.nus.ari.edu.sg/pub/wps.htm.

TOMAZZONI, Airton. Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des) governados na mídia. *Tese* (Doutorado) , Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

YOON, Kyong. Cultural Translation of K-Pop among Asian Canadian Fans. International *Journal* of Communication, n.11, 2017.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

DE TER INVEJA DAS VEIAS DE UM CACHORRO

Daniel Aleixo
Pedro Ferreira

DOI: 10.19179/2319-0868/864

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. De ter inveja das veias de um cachorro. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-07, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

DE TER INVEJA DAS VEIAS DE UM CACHORRO

Daniel Aleixo[1]
Pedro Ferreira[2]

Resumo: O presente texto é uma tradução do manifesto escrito por Tatsumi Hijikata publicado no Japão em 1969, originalmente intitulado *Inu no jo myakuni shitto suru koto kara* (犬の静脈に嫉妬することから). A versão da qual os autores se basearam para a tradução é a publicada em inglês pela revista *TDR/The Drama Review Spring 2000, Vol. 44, No. 1 (T165), pp. 56–59*. O manifesto *De ter inveja das veias de um cachorro* é posterior a apresentação mais importante da carreira de Hijikata no que diz respeito à dança butô, a chamada *Revolta da Carne* (1968). O texto segue uma linha de pesquisa do dançarino em relação a um corpo feito de carne que depende do mínimo para se movimentar e consegue escavar sua potência de movimento para a dança através da debilidade e da doença. Nesse momento, Hijikata passa a se interessar mais pelos corpos socialmente doentios e desligados da saúde para desenvolver sua ideia de corpo debilitado, ou *suijakutai* (衰弱隊).

Palavras-chave: Butô; Tatsumi Hijikata; Dança das trevas; Corpo debilitado; Revolta da carne.

TO BE ENVYED OF A DOG'S VEINS

Abstract: This text is a translation of the manifesto written by Tatsumi Hijikata published in Japan in 1969, originally entitled *Inu no jo myakuni shitto suru koto kara* (犬の静脈に嫉妬することから). The version on which the authors relied for translation is that published in English by *TDR / The Drama Review Spring 2000, Vol. 44, No. 1 (T165), pp. 56–59*. The manifesto Of being jealous of a dog's veins comes after the most important presentation of Hijikata's career with regard to the butô dance, the so-called *Rebellion of body* (1968). The text follows a line of research by the dancer in relation to a body made of meat that depends on the minimum to move and manages to excavate its power of movement for dance through weakness and disease. At that moment, Hijikata became more interested in socially sick bodies and disconnected from health to develop his idea of a weakened body, or *suijakutai* (衰弱 体).

Keywords: Butoh; Tatsumi Hijikata; Dance of darkness; Weakened body; Revolt of the flesh.

Somente quando, apesar de ter um corpo normal e saudável, você passa a desejar que fosse deficiente ou tivesse nascido deficiente é que você dá seu

[1] Ator-pesquisador graduando em Artes Cênicas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2016 - 2022), tendo realizado intercâmbio na Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio (2019-2020). Foca seus estudos científicos no teatro, no cinema e na dança do Japão assim como diálogos entre a arte e as contraculturas do século XX. Costuma elaborar pesquisas científicas de cunho prático-teórico.
[2] Ator-pesquisador bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Campinas (2016-2021). Membro do grupo Casca de Teatro e do grupo Criados Mudos.

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. De ter inveja das veias de um cachorro. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-07, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

primeiro passo no butô. A pessoa que dança butô tem tal desejo fervente, semelhante à ânsia infantil de ser aleijado.

Quando vejo crianças arremessarem gravetos e pedras em um cachorro que tenta fugir de vista, depois o encurralam contra a parede, e então o espancam gratuitamente, eu sinto inveja do cachorro. Por quê? Porque é o cachorro que mais se beneficia neste caso. É o cão que tenta as crianças e que, sem considerar a própria situação, se expõe completamente. Certo tipo de cão talvez até o faça com seus intestinos pendendo vermelhos de sua barriga.

Com peixes e pássaros, as coisas são bem diferentes. Primeiramente, peixes não tem pernas. E mais, devo me preparar de várias maneiras antes de adentrar aquele mundo pouco iluminado que os peixes vêem todos os dias. Com pássaros, não sou capaz de me excitar a não ser que antes esmague-os junto com seus ninhos antes de pegá-los. Tenho meu primeiro arrepio apenas depois de afastar obstáculos pesados com esforço, para então encontrar uma dezena de ovos incubando embaixo de tudo.

Eu sou capaz de olhar um corpo humano nu dilacerado por um cão. Esta é uma lição essencial para o butô e leva à questão de qual ancestral exatamente uma pessoa do butô é.

Eu adoro caixas torácicas, mas, novamente, me parece que a caixa torácica de um cachorro é superior à minha. Isto pode ser uma velha imagem mental que eu tenho. Em dias chuvosos às vezes vejo a caixa torácica de um cão e me sinto derrotado por ela. Desde o início, meu butô não teve necessidade de gordura incômoda ou curvas supérfluas. Apenas carne e ossos, com o mínimo possível de músculo – este é o ideal. Se veias azuis podem ser vistas pela pele de um cão, então não há necessidade alguma do corpo de uma mulher. Mesmo quando, como agora, eu me esforço para escrever algo, uma mulher não é de ajuda; ela não é capaz de servir nem como apagador. Eu sei disto desde que me lembro, com um entendimento que reverbera fundo em meu coração.

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. De ter inveja das veias de um cachorro. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-07, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

Eu anseio continuamente pelo sentido de onde começar, um sentido que eu tenho sido incapaz de determinar em minha própria vida e que não se manifesta no meu talento. Eu aprecio animais molhados e os corpos dos velhos, secos como árvores mortas, precisamente porque acredito que através deles eu talvez consiga me aproximar de meu desejo. Meu corpo anseia ser cortado em pedaços e se esconder em algum lugar frio. Eu penso que este é, afinal, o lugar para onde retornarei e estou certo de que, congelados e prestes a caírem, o que meus olhos tiverem visto lá é simplesmente uma intimidade com coisas que continuam a morrer suas próprias mortes.

Eu tenho vez e outra pensado sobre manter um cadáver. Mas me entedio com coisas como algodão e teias de aranhas, lâmpadas ou pão, que requerem manuseio cuidadoso. Sem dúvida, eu também cresci derretendo meu cérebro enquanto afogava no futon do armário e comia bolachas de arroz encharcadas, mas aqueles sentimentos, aquelas emoções agora se perderam totalmente em algum lugar do meu corpo e são incapazes de se desenvolverem em algo remotamente próximo do terror que senti, me perguntando para onde eu tinha ido na calada da noite.

Se o paradeiro de comida que pode nos abalar é perdido, penso que humanos serão tão bons quanto meio mortos. Tenho uma memória infantil de comer tanta galinha, um alimento que aterrorizava tanto meu corpo quanto minha mente, que eu apenas mordiscava outras comidas, sem engoli-las. Por apenas este motivo meu corpo desenvolveu várias características importantes. Da mesma forma, entretanto, eu era constantemente punido de forma severa. Quando eu via crianças com suas bocas escancaradas ou crianças afogando seus corações em águas rasas, eu pensava que elas eram meramente criaturas gordas e bagunçadas, lá apenas para a reprodução. Ovas de salmão me pareciam os intestinos de Cristo e eu não as comia. Eu tenho hoje um desejo que aumenta incessantemente de me afastar da comida consumindo apenas o ar ou colocando um pequeno pedaço de madeira entre meus dentes. Porque eu acredito que as coisas que somem quando devoradas se estabeleceram no meu corpo, eu talvez possa finalmente impedir que

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. De ter inveja das veias de um cachorro. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-07, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

comida vá para meu estômago. Se este tempo vier, não haverá absolutamente qualquer necessidade de meus amigos ou família se preocuparem ou lamentarem. Quando isto acontecer, tudo inevitavelmente ficará claro, mas desde que minha irmã morta começou a habitar dentro de meu corpo, as coisas não funcionam mais assim. Minha irmã, ainda por cima, de nada reclama, apenas faz um som inarticulado uma ou duas vezes por dia. Se ela reclamasse, ela não seria mais como uma irmã para mim e, mais do que isso, desastres nunca mais se aproximariam de minha casa. Então eu estaria em problemas. Como seria eu capaz de comunicar que, porque eu costumava ser um gênio em achar coisas de valor monetário, eu não podia me permitir sonhar? Eu não mais penso que preciso falar sobre o como eu era em minha infância, usando a economia de adultos idealistas.

Eu concebi todo tipo de coisas e fiz com que ficassem eretas pelo longo corredor de uma escola comum, e por isso meu corpo se tornou completamente vazio e obscuro. Fui tomado pelo sentimento de que um esperma, usando um laxante em tudo e abandonado pelo ritmo, estava cambaleando pelo corredor.

Doze ou treze anos depois eu vi o butô de uma jovem mulher que havia rastejado pelas mãos e joelhos embaixo da varanda e lá permaneceu, com um pano de algodão molhado em sua face. Independente do que acontecesse, ela não saía debaixo da varanda. Seu rosto era como carvão queimado, e desde então acredito que ninguém se preocuparia em questionar o que aquela moça e meu esperma comeram que os aproximava. Naquele tempo, besuntei um coelho em um pedaço estilhaçado de madeira molhada e tentei desenhar uma pintura, mas o lápis escorregou e a cor não ficou boa. O sentimento entre o esperma e aquela jovem parecia surgir como fumaça daquele local escondido. Desde então, penso que nunca tive a experiência de concreta e diretamente esconder tal emoção como resultado de uma relação com uma mulher normal e saudável.

Quando penso sobre o espírito exaltado para a fisiologia, meu gosto permanece imperturbado, esmagando sem remorso até a sombra de um corpo nu soluçando na beira do abismo. Após isso, por mais insignificante, por mais indistinto, sinto que um pedaço de mim, difícil de discernir, permanece em luz sutil. É assim

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. De ter inveja das veias de um cachorro. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-07, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

que as coisas são. Sou alguém que celebra quando pessoas morrem. Não faz diferença se são intelectuais ou até aqueles que defendem escritores. Há um sino dos ventos ecoando em minha cabeça amaldiçoada e quero apenas sentar, como uma criança no limiar da plenitude que está esperando algo a ser entregue. Mas em três anos meu cabelo cresceu pesado demais para tremular ao vento. Eu faço os camponeses que vem à minha casa em Meguro comer como vacas, com os olhos fechados, e urinar em pé, com as cabeças pendendo. Me transformei diversas vezes em um estranho e brutal instrumento musical que nem sequer é capaz de suar e vivi minha vida tornando uma vara de silêncio batendo no silêncio em uma tíbia. Eu transformei a mim mesmo em uma cômoda vazia e em um ofegante tronco de salgueiro. Também vi fantasmas lutarem sumô em um salão e fui capaz múltiplas vezes de criar um bebê que pega seus ossos e sangra pelo nariz. Um dia um vento maligno, como uma bela mulher, veio se movendo em um coágulo e, quando tocou em minha cabeça eu, também, endureci em um caroço.

Quando penso na menarca de uma mulher velha, tenho o sentimento de que posso ir a qualquer lugar. Mas esses fenômenos ocorrem em um mundo em que o som cessou. Me parece que essas coisas, moles como doces sonolentos, irão eventualmente se submeter ao controle das coisas duras e congeladas. Este “eu” respirando perto fará este “eu” distante que, entorpecido pelo frio, nem mais sabe qual ancestral sou, ciente de mim como um corpo virgem. O que danço lá não está nem perto da “butôificação” da experiência, muito menos do domínio do butô. Quero me tornar e ser um corpo com os olhos bem abertos, um corpo tenso ao ponto de estourar em resposta à paisagem majestosa que o cerca. Não que eu considere melhor nesse momento não olhar para meu próprio corpo, mas meu arrependimento por ter olhado é tolhido e sou incapaz de permitir que meu corpo desafortunado germine.

Onde o butô é uma forma de expressão, ele proporciona apenas uma forma de butô quente, que é baseado em toda a gama de invejas e submissões, e sempre toma a forma de súplica e prostração. Isto não é muito importante para mim. Embora uma falta não deixe de ser uma falta, alguém ainda pode chamar qualquer falta em

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. De ter inveja das veias de um cachorro. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-07, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

seu corpo de autossuficiência. Apesar de ser indecente, devido à minha necessidade de restorar algo ao meu corpo frio, penso que manterei esta face que é fresca ao acordar por mais um tempo. No passado, muito de meu butô costumava sentar em tatamis frente ao jardim. Quando o sol brilhava, eu corria para fora.

Me parece quase evidente qual ajuda meu butô precisa para não ser inconsistente.

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. De ter inveja das veias de um cachorro. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-07, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

PARA A PRISÃO!

Daniel Aleixo
Pedro Ferreira

DOI: 10.19179/2319-0868/863

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. Para a Prisão!. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-09, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

PARA A PRISÃO!

Daniel Aleixo[1]
Pedro Ferreira[2]

Resumo: o presente texto é uma tradução do manifesto publicado no Japão por Tatsumi HIjikata em 1961, originalmente intitulado *Keimusho e* (刑務所へ). A versão da qual os tradutores se basearam é a publicada em inglês pela revista *TDR/The Drama Review Spring 2000, Vol. 44, No. 1 (T165), pp. 43–48*. O manifesto *Para prisão!* Foi escrito com teor surrealista expõe a abordagem de Hijikata às suas inquietações íntimas para com a marginalidade urbana e a perda da inocência na infância a fim de desenvolver uma dança criminal e que considere as trevas presentes dentro de cada corpo. Trata-se de um marco ensaístico após início da sua investigação sobre a concepção da dança butô desde a criação em 1959. Dançar é um exercício continuo de desbravar o que existe de oculto na própria carne e fazê-la se expressar por si só; a dança por ela mesma, a necessidade e a violência de um soldado nu, a arma letal que sonha. Nesse momento, Hijikata inicia seu debruçar sobre o corpo de carne, ou *nikutai* (肉体).

Palavras-chave: Butô; Soldado nu; Tatsumi Hijikata; Dança das trevas; Dança criminal; Corpo de carne.

TO PRISON!

Abstract: this text is a translation of the manifesto published in Japan by Tatsumi HIjikata in 1961, originally titled *Keimusho e* (刑 務 所 へ). The version on which the translators relied is that published in English by *TDR / The Drama Review Spring 2000, Vol. 44, No. 1 (T165), pp. 43–48*. The manifest *To prison!* was written with a surrealist content that exposes Hijikata's approach to his intimate concerns about urban marginality and the loss of innocence in childhood in order to develop a criminal dance that takes into account the darkness present within each body. This is an essay milestone after starting his research on the conception of butoh dance since its creation in 1959. Dancing is a continuous exercise of discovering what is hidden in the flesh and making it express itself; the dance for itself, the need and violence of a naked soldier, the lethal weapon that dreams. At that moment, Hijikata begins to focus on the body of flesh, or *nikutai* (肉体).

Keywords: Butoh; naked soldier; Tatsumi Hijikata; Dance of darkness; Criminal dance; Body of flesh.

Eu, que peguei um resfriado por olhar uma pedra e fiquei ansioso ao ver uma paisagem com ninguém nela, cresci pensando que era aleijado. Um dia um homem parou próximo a meu pai; uma árvore estalou e meu pai caiu. Agarrando uma pedra,

[1] Ator-pesquisador graduando em Artes Cênicas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2016 - 2022), tendo realizado intercâmbio na Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio (2019-2020). Foca seus estudos científicos no teatro, no cinema e na dança do Japão assim como diálogos entre a arte e as contraculturas do século XX. Costuma elaborar pesquisas científicas de cunho prático-teórico.

[2] Ator-pesquisador bacharel em Artes Cênicas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2016-2021), membro do grupo Casca de teatro e do grupo Criados Mudos.

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. Para a Prisão!. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-09, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

eu resisti; meu pai estava sendo espancado. Aquele foi o início da minha percepção de um mundo infeliz. Deve haver, entretanto, enganos mais produtivos na natureza hemorrágica**.**

Cresci habituado a farejar criminosos, isto é, tal companhia como a deles. Todos carregam o fardo de ser uma criança humana, ansiando por companheiros com os quais fugir de casa. Minha raiva sobre essa solidão era ampla.

Uma gangue de companheiros contém a diversidade de cheiros. A palavra "mundo" era nada além de delírio para mim, que havia passado a infância como um vira-lata. A natureza hemorrágica sempre transborda as atribuições da história e da sociologia, e meu olhar nunca se acorvadou dela. Os amigos que fiz em Tóquio eram, por assim dizer, habitantes do "mundo" transparente e mecânico, sem ligações com a natureza hemorrágica e mesmo sem cheiro. Não podia evitar vê-los como cadáveres.

Não há algum trabalho que espalhe putrefação absoluta e terror gráfico pelo mundo? Eu sempre pensei que gostaria de botar minhas mãos no eixo de fúria que sustenta tal espécie de trabalho.

Hoje não sou mais um cachorro. Embora desajeitadamente, muito desajeitadamente, estou definitivamente me recuperando. O que, porém, implica minha recuperação? O que recuperação significa para mim? Já não estou recuperado? Não continuo a recuperar para estar doente? Em qualquer caso, minha situação atual é a de andar por uma sala com as janelas bem abertas enquanto seguro um mosquete.

Estou desesperadamente tentando escapar do porão da liberdade de estar amarrado e da relação entre as cordas usadas para amarrar. Eu era frustrado na infância por conversas sobre um arrozal desafortunado. Uma certeza, porém, nunca mais serei enganado por esse cheque sem fundo chamado democracia. Nenhuma correspondência futura me alcançará por pombas levemente sujas libertas pelas mãos da sociedade e estou forçando silêncio também na minha juventude, quando não era nem um cachorro lambendo as feridas do capitalismo. De qualquer forma, tenho um mosquete apontado para a janela. Mas por algum motivo meu dedo não

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. Para a Prisão!. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-09, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

alcança o gatilho. Há miséria maior do que confiar um sonho a uma realidade da qual terá que se acordar um dia? Eu deveria fechar a janela imediatamente e continuar a conversação entre esta, minha única vida, e o universo. O que fui incapaz de encontrar até na infância... Eu, enfim, terminei de me transformar de um cão a uma criatura viva chamada um ser humano.

De repente um corpo nu veio à mira da arma. O corpo nu está sangrando. Em meio a uma fúria que remete a uma continuidade, faço consertos nos braços e nas pernas, que constantemente se perdem em um corpo orgânico individual. Esquecendo a origem das pernas e até a dos braços. Eu sou um mercado corporal; minha profissão é o trabalho da reabilitação humana, que hoje passa pelo nome de dançarino.

Todo o poder da moral civilizada, de mãos dadas com o sistema econômico capitalista e suas instituições políticas, é totalmente oposto ao uso do corpo simplesmente como meio, ferramenta ou propósito do prazer. Ainda mais, para uma sociedade orientada pela produtividade, o uso despropositado do corpo, que eu chamo de dança, é um inimigo mortal que deve ser tabu. Posso dizer que minha dança tem uma base em comum com crime, homosexualidade masculina, festivais e rituais porque é um comportamento que explicitamente ostenta sua falta de propósito perante uma sociedade orientada pela produtividade. Neste sentido minha dança, baseada na auto-ativação humana, incluindo homosexualidade masculina, crime e uma luta ingênua contra a natureza, pode naturalmente ser um protesto contra a “alienação do trabalho” na sociedade capitalista. Esta é também a provável razão para eu me envolver expressivamente com criminosos.

Há alguns pontos em comum no comportamento taciturno dos criminosos, e há erros devastadores que se estendem além. Sou sempre arrastado pelas pernas dos jovens criminosos hoje que passam por mim. São pernas que nunca carregaram política como cúmplices para bagunçar. Jovens que perseguem, além da suspeita, a medicina interna e a faca cirúrgica que a civilização de hoje entrega a eles. Eu aposto a realidade na vitalidade sem sentido que expurgou o eco da lógica de meu corpo e sonho com o dia em que serei enviado para a prisão com eles. Na prisão eu

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. Para a Prisão!. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-09, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

aprenderei a jogar futebol. São as pernas de criminosos com nenhuma necessidade de aprender a ficar em tal lugar. Eu estou estudando esse tipo de “dança criminal”.

No mundo exterior, criminosos sempre foram forçados a permanecer de pé. Na realidade exterior, eles experienciam completamente que não há algo digno de crença. De vários pontos de vista, uma família para eles não pode ser uma única unidade onde sejam capazes de sentar. Material de hoje, eles adquiriram um instinto protetor de que pensar é perigoso. Primeiramente, eu proponho começar com uma composição em que eu fico de pé e eles também. Eu ando e eles também. Súbito, eles começam a correr e eu corro também. Eu caio. Eles correm. Eles se levantam sem feridas de onde caíram. Por que o lugar de onde eles se levantam é diferente daquele em que levantei sangrando? É fútil, no fim, questionar o que constantemente causa minhas atividades a erodirem. Remodelamento humano é atingido apenas na conexão com jovens que incessantemente experimentam os movimentos naturais que chutam a matriz do bom senso de hoje. Eu sonho com tal dança criminal. Não haverá mais hesitação sobre queimar teatros.

Para o espaço aberto. Na vida real eu sou capaz de me tornar um assassino de segunda categoria. Gostaria de ter minha própria subjetividade, que vacila em misturar e confundir o processo imaginativo e o processo da vida real. Gostaria de estar sentado, mesmo sem passaporte, um vestígio no meio de um erro.

De um quarto fechado ao espaço aberto, do espaço aberto à prisão – será inevitavelmente meu caminho. Meu corpo nu será carregado sem qualquer pretexto de inconveniência. Será permitido passar sem qualquer inspeção de meus efeitos pessoais, e eu terei outro olhar da dança que pode ser narrada por mãos nuas e pelo andar. A frase “andar incansavelmente” sempre aponta para a essência da dança. Georges Bataille disse, “A nudez oferece um contraste à auto-possessão, à existência discontínua, em outras palavras.” Ele também disse, “É um estado de comunicação revelando uma busca pela possível continuidade de ser, além dos limites de si mesmo. Corpos se abrem a um estado de continuidade através de canais secretos que nos dão um sentimento de obscenidade. Ficar nu é visto em civilizações onde o ato tem total significância, se não como um simulacro do ato de

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. Para a Prisão!. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-09, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

matar, ao menos como um equivalente tosado da gravidade." Estas palavras de Bataille parecem se aproximar mais precisamente da solidariedade humana de um corpo pelado, que é primeiro obtida, mesmo com o corpo solitário, através da continuidade de ser, ou seja, a morte. Eu vejo na prisão tal estado de tragédia, um estágio do drama em que o corpo nu e a morte estão inseparavelmente unidos.

Que eu fico pasmo com a beleza de um portão de prisão é nada além de uma postura de perplexidade dentro de mim, feita para permanecer à mínima distância de estar pelado. É assim o quão aterrorizante é estar nu, embora no mundo exterior já estamos completamente nus. Pois hoje a autoridade e significância de um portão de prisão se fechando está declinando. Em qualquer caso, é equivalente a ser libertado. Serei carregado alegremente. A fala proibida, o som maquinado para não alcançar meus ouvidos, em veste de cor indeterminada, eu continuarei consciente de que ainda estou pelado.

Nenhum teatro se compara a este, que está equipado com um perfeito mecanismo para meus atos destrutivos contra a produção e a moralidade. Vejo minha própria dança como um grupo jovial se banhando na prisão e vejo prisioneiros no corredor da morte na queda da civilização moderna e no brasão de família de seu bom senso. Vejo a forma original da minha dança em seu caminhar.

Um criminoso no corredor da morte ao andar para a guilhotina já é uma pessoa morta, mesmo se apegando, até o final, à vida. O feroz antagonismo entre vida e morte é levado ao extremo e coesamente expresso naquele ser solitário e miserável, que, em nome da lei, é forçado a uma condição injusta. Uma pessoa não caminhando, mas forçada a caminhar; uma pessoa que não vive, mas forçada a viver; uma pessoa não morta, mas forçada a morrer, deve, apesar da total passividade, paradoxalmente expôr a radical vitalidade da natureza humana. Sartre escreveu: "Um criminoso com as mãos amarradas agora de pé no cadafalso, ainda não está morto. Falta um momento para a morte, aquele momento de vida que intensamente deseja a morte." Esta mesma condição é a forma original de dança e é minha tarefa criar exatamente esta condição no palco.

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. Para a Prisão!. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-09, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

Mandar trabalhos histéricos para o teatro tem muito significado atualmente. Temos o direito de pedir por uma garantia de atualidade entre o barulho aleatório e o mau gosto que são equivalentes a materiais quase crus. O ascetismo sublime do crime. Uma face totalmente vazia que suporta tortura. Jovens que adquiriram espertamente uma vitalidade sem sentido. O puro desespero que emerge antes da esperança ser massacrada. Minha tarefa é organizar estes em um grupo de dança e fazê-los soldados nus.

Desejando ascetismo, a geração de hoje vacila. Pode ser entendido que a maior parte (membros da Força de Autodefesa) abandonou a solidariedade com a carne de sua geração e se jogaram no Exército mais por vontade de estarem conectados do que para ter uma profissão. A dança, que é uma mistura entre o espírito e um impulso para um ritual secreto pelo bem de ser derramado na carne e sangue das pessoas jovens, acaba por finalizá-los como armas letais que sonham.

Aquilo que é capaz de confrontar a condição de hoje, que engloba as distorções de uma solidariedade partida em pedaços, não é nada mais do que o estabelecimento de uma nova imagem humana individual e a aquisição daquela solidariedade. Eu coloco essa solidariedade dentro do espectro do meu trabalho. Eu tento pressionar os limites de mim mesmo e de meu material. Pela natureza do meu trabalho, seres vivos são meu material. Eles são jovens seres vivos que controlam suas línguas. Jean Genet escreveu: “Talento é cortesia com respeito à matéria; consiste em dar música àquilo que era estúpido. Meu talento será o amor que sinto por aquilo que constitui o mundo das prisões e colônias penais”. Estas palavras, completa e exatamente, levam à minha determinação. “Alguém tem, ” nas palavras de Nietzsche, “de despir as roupas da percepção estéril desenhada pela civilização contemporânea” dessas pessoas jovens que calam suas bocas antes e depois de qualquer ação. Nietzsche também disse: “Meu trabalho é reanimar com vitalidade um esqueleto reunido a partir da consciência de ser uma vítima. Sou um homem de uma paixão simples e sensual. O senso de tragédia aumenta e diminui com sensualidade.” Porque eu sou, como nas palavras de Nietzsche, um homem de paixão sensual, meu trabalho em todos os aspectos é o seguinte: Que tenho que

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. Para a Prisão!. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-09, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

continuar ainda a aprender muito mais coisas sobre decepar cabeças com uma enxada. Que, por minha própria vontade, tenho que agarrar uma arma letal em minhas mãos. Preciso primeiro tentar recuperar estas mãos. Estas novas mãos, para que possam operar uma máquina, tem que ser amparadas pelas mãos que seguraram a enxada; não são mãos que lamentam um acidente de trabalho. Tenho que cortar estes dedos finos e longos que brincam com fragmentos. “Trabalho é a priori poder e provocação em luta com a natureza; é a superação da resistência,” disse (Herbert) Marcuse. Esta “provocação” é em minhas próprias palavras, “dança”.

Mas uma língua que lambe as feridas dessa civilização mecânica e fugidia, já extrapola o alcance de nossa provocação. Políticas que contém em seu seio uma função despida de sentido não são mais do que lugares para humanos incompetentes que começaram a ter dúvidas sobre si próprios desde o princípio. Devemos continuar a abrir a situação atual com mãos que seguram o apagador que limpa os sinais de um futuro impotente, daquela cultura de choro enlutado que existe no esqueleto de consciência da vítima. Estou colocando no corpo do meu trabalho um altar similar ao ascetismo defronte a um corpo humano purgado de impurezas. Meu trabalho é remover armas de brinquedo das garras da juventude de hoje, que se desenvolveu em circunstâncias estéreis, e terminá-la como soldados nus, como uma cultura nua.

Hoje não sei nada em termos de formação da alienação e da continuidade da dureza que o trabalho impõe a um corpo, que equivale com plantar numa fazenda pobre no verão. Na energia crua combinada com ritmo autônomo amparando aquele trabalho, há algo que quase lhe faz cobrir os olhos. Fazendeiros jovens perdem os anos dentro daquela energia. Bebês nascidos lá, crescem brincando, ainda hoje, com merda. A situação atual é que uma família inteira encontra conforto numa doença anal sofrida por uma criança de 6 anos, em uma plantação de terra ruim. As mãos dos pais estão conectadas a mãos que provocam os deuses. Este fenômeno faz um projeto a partir de um humor negro risível e isto parece para mim ser uma dança misteriosa.

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. Para a Prisão!. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-09, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

Por volta do 13º. Ano do período Showa (1938), as áreas de monocultura de Töhoku estavam desabilitadas por obstruções anais. Essas vozes chorosas devem ser gravadas outra vez na cultura da preservação. Apesar de estarem hoje se tornando um importante acompanhamento para minha dança, eram “choros tão primitivos” que apenas agora, 12 anos desde que passei a morar em Tókio, fui capaz de lidar com eles inteligentemente. Estou mastigando choros e a profundidade dos gestos esotéricos por vislumbrar atenta e incessantemente o mundano. Estou inventando uma caminhada moldada do presente, do alto da terra escura onde dançar e pular não podiam se unir. Quando menino, a terra escura do Japão foi minha professora em várias formas de desmaio. Tenho que trazer ao teatro aquele senso de trilhar. Sou um soldado voluntário nu que força este trilhar a confrontar o manuseio das pernas que foram domesticadas por pisos.

Coloco uma cerimônia de iniciação aos jovens como o altar do meu trabalho. É talvez semelhante ao ascetismo e pode ser chamada como cerimônia de amadurecimento. Eu gostaria de criar tal dança feita carne e sangue, que eu poderia começar com meu próprio corpo, não por mútuo entendimento, mas por sofrer o medo de acreditar e o ato de continuar a experienciar. Acreditar nas pessoas é hoje um trabalho solitário. Acreditar e continuar a viver são mitos de atos impossíveis de nomear. De arriscar. Com mãos que mediram o peso de testículos, eu substancio uma expressão cega.

Estou estupefato pelos corpos das jovens criaturas que, privadas de qualquer eco ético, tomam as ruas. Estou fazendo tema de meu trabalho as areias quentes, veículos velozes, perseguições dramáticas e conversações nuas que removeram a punição dada pela sociedade de sua realidade compartilhada de agir como uma juventude impossível de amar. Acredito – através de incessantes conversas com jovens criaturas que estão à mínima distância da experiência primordial e através de trabalhos que brincam com seus corpos – que eles podem ser aperfeiçoados como meus soldados nus. Remodelamento humanos será possível apenas se envolvendo com uma arma letal sonhante que há muito ignora a pobreza da política.

ALEIXO, Daniel; FERREIRA, Pedro. Para a Prisão!. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-09, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

SOBRE A PROPOSIÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUJEITO NOMEADO COMO ARTISTA-PROFESSOR

Lislaine Sirsi Cansi

DOI: 10.19179/2319-0868/777

CANSI, Lislaine Sirsi. Sobre a proposição de uma prática pedagógica do sujeito nomeado como artista-professor. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-14, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

SOBRE A PROPOSIÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUJEITO NOMEADO COMO ARTISTA-PROFESSOR

Lislaine Sirsi Cansi[1]

Resumo: O presente artigo compõe-se em uma escritura narrativo-reflexiva. O artista-professor, sujeito que protagoniza a história, observa o universo escolar e propõe uma prática pedagógica para o Ensino da Arte. A proposição de ordem reflexiva e voltada para a sala de aula escolar advém de certa experiência do artista-professor com sua poética. Dessa experiência, a categoria "corpo" norteia a proposta pedagógica. Autores como Félix Guattari (2012), Gilles Deleuze (1992), Jorge Larrosa (2015), John Dewey (2010) e Katia Canton (2001; 2004; 2012) fundamentam o pensamento do artista-professor.

Palavras-chave: Artista-professor; Prática pedagógica; Corpo.

ON THE PROPOSITION OF A PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE SUBJECT APPOINTED AS ARTIST-TEACHER

Abstract: The present article is composed in a narrative-reflexive writing. The artist-teacher, the subject that leads the story, observes the school universe and proposes a pedagogical practice for the Teaching of Art. The proposition of a reflective order and focused on the school classroom comes from a certain experience of the artist-teacher with his poetics. From this experience, the category "body" guides the pedagogical proposal. Authors such as Félix Guattari (2012), Gilles Deleuze (1992), Jorge Larrosa (2015), John Dewey (2010) and Katia Canton (2001; 2004; 2012) support the artist-professor's thinking.

Keywords: Art teaching; Pedagogical practice; Body.

Introdução

Sabemos que escrever um texto e também o momento anterior a esta ação é, para muitos de nós, pesquisadores ou não, um ato sofrível. Para aquém desse momento, digo, até chegarmos ao produto final, ao texto "acabado", denso, aquele que diz algo para alguém, passamos por diferentes fases. O passo a passo textual constrói-se pluralmente, mesmo que fisicamente o autor esteja só, desde a estruturação de ideias, a articulação daquilo que há em nosso interior, nossas

[1] Bacharelado e Licenciatura em Desenho e Plástica: Artes Visuais (UFSM)
Especialização em Artes Visuais: Cultura e criação (SENAC/RS)
Mestrado em Artes Visuais (PPGAV/UFPel)
Doutoranda em Educação (PPGE/UFPel), bolsista CAPES

CANSI, Lislaine Sirsi. Sobre a proposição de uma prática pedagógica do sujeito nomeado como artista-professor. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-14, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

escutas, observações, percepções, e os desvios no outro – aqui, refiro-me à fundamentação teórica de nossas pesquisas sendo obviamente os conceitos de pensadores e também os mais diversos objetos estéticos em se tratando de pesquisas em/sobre/com arte, a busca da palavra mais adequada, o desejo de compor a "escritura" (BARTHES, 2005), como se compõe uma tela em branco de um pintor que, com estilo singular pinta, fazendo da tela um transbordar de vida, até certas ações corporais, senão apelos gestuais, do autor frente o texto que, aos poucos, se desenvolve.

A inquietação existente em mim no processo de "escritura" fez de meu corpo seu presidiário. Havia um turbilhão de ideias, lembranças, referências em meu pensamento, porém sentia meu corpo preso, inerte, como se estivesse em um cárcere, solitário, sem objetos para poder transformar em "marca" as palavras, até então confusas, de minha mente. Nesse momento e já pertencente a uma história, imagino-me como um personagem, assim me distancio da prisão em que habitava meu corpo, oprimido pelas regras de um sistema autoritário. A partir daqui assumo tal personagem objetivando que meu corpo permita a passagem de meu pensamento para as folhas que, neste ponto, já não se encontram totalmente em branco.

Na tentativa de sair do cárcere, meu corpo transita por diferentes lugares: percorre cômodos de uma casa, observa o que há por detrás das cortinas, toma para si alguns objetos quando, de repente, soa um *bip* do aparelho celular. Trata-se de um aviso: havia chegado um e-mail na caixa de mensagens eletrônicas. Ao corpo do *e-mail* se lia apenas o *link* da Revista da FUNDARTE, condizente a sua trigésima edição intitulada *Arte, Práticas Pedagógicas e Pesquisa* (2015)[2]. É perceptível que meu personagem, há passos largos daquele cárcere, estava deambulando a procura de algo para desvelar; agora, a palavra "Práticas", escrita com a letra p em maiúsculo, levaria meu corpo à imersão de outra história, a alguma história na qual a palavra "Práticas" seria o agente diferencial.

Ao passar os olhos no sumário da referida revista, percebi a amplitude e a

[2] Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/46/showToc>, acesso em: 28 out. 2016.

diversidade das práticas para a sala de aula escolar e não escolar e, mais que isso, a necessidade de proposições fundamentadas para que os estudantes possam refletir – e não apenas descrever, acerca de seu mundo e do mundo ao redor. Mergulhei, particularmente, nos textos de Simões (2015), Capra (2015) e de Pacheco (2015), referentes ao campo da arte. Em Simões (2015), interessei-me sobre a problematização do que é o contemporâneo. Em Capra (2015), acerca da compreensão do conceito da imagem no espaço educacional: "Dizer que as imagens tocam o real é para considerar que nesse contato, inflamam-se. As imagens ardem, pois algo lhes acontece, o "com tato" as energiza e as alimenta de uma potência única. " (CAPRA, 2015, p. 77)[3]. Por fim, em Pacheco (2015), atentei-me sobre a possibilidade de propor as ações educacionais como atos de criação. Confesso que não foi difícil encontrar o caminho que levou meu personagem ao espaço escolar.

No caminho até a escola, refleti sobre *Práticas*: palavra nobre (já que apresentada com p maiúsculo), escrita no plural e determinada por certo anexo, *Pedagógicas*. *Práticas Pedagógicas*, eis a expressão que levaria meu personagem a viajar por diferentes lugares, mesmo estando restrito a caminhar somente naquela rua que o conduziria à escola. Imediatamente inserido no espaço escolar meu personagem observa as práticas do cotidiano realizadas pelos alunos a partir da oferta de alguns professores. Não é preciso estar na frente dos muros que encobrem a escola para perceber as mazelas de algumas práticas, inclusive aquelas que concernem à criação e à reflexão em/sobre/com arte e que cotidianamente furtam os desejos de os alunos permanecerem prazerosamente na escola. Meu personagem choca-se com essa brutal realidade escolar e não hesita em relacionar a escola àquele lugar já experimentado, àquele lugar em que se encontrava aprisionado, àquele lugar no qual seu corpo, inquieto, não tinha permissão para relacionar-se com seu pensamento. Considerando tais questões, meu personagem se apropria de um ser apequenado neste mundo negativo da escola, o artista-professor. Entendo que esse personagem, o artista-professor, não necessariamente possui formação como artista, mas necessariamente é criativo e reflexivo como um artista, na construção e reflexão de sua prática docente. Nesse caso, torna-se necessário que

[3] Pensamento estruturado a partir da obra de Georges Didi-Huberman.

ele transite por entre os dois territórios da arte, o território da poética e o território do ensino. A partir desse momento, o artista-professor se intitula como protagonista dessa história.

O artista-professor, presente no universo da referida escola, olha atentamente para os alunos que se encontram nesse espaço que às vezes aprisiona e, considerando a palavra *Práticas,* problematiza a relação ensino-aprendizagem e se pergunta: como é possível ensinar arte e como é possível aprender arte na escola? E mais, o artista-professor relaciona tais questões à poética *na* docência e pensa na possibilidade de aproximar o "pensamento da arte" à sala de aula escolar (CANSI, 2016).

Nesse contexto, o artista-professor sugere, a partir de Larrosa (2015), que pode ser a "experiência" a palavra fundamental para ressignificar a relação desses alunos ora "sem corpo" com tal espaço consideradas a "experiência" do artista-professor para ensinar e a "experiência" do aluno para aprender. Assim, proponho uma prática pedagógica criadora advinda da própria "experiência" do artista-professor e não referente a uma teoria, a um método específico ou às questões da História da Arte. Nesse caso, uma prática docente determinantemente instigada por questões da própria prática artística do artista-professor, isto é, questões advindas de seu pensamento ao experimentar sua poética, em específico, o corpo. Aos alunos, a proposição se dá na criação e reflexão artística a partir de questões que envolvem a categoria 'corpo'. Dessa forma, o artista-professor acredita que os estudantes se envolveriam com "modos de arte", com o "pensamento da arte".

A fundamentação teórica do trabalho do artista-professor se estrutura a partir do paradigma estético de Félix Guattari, do pensamento sobre a sociedade de controle de Gilles Deleuze, de questões que envolvem "experiência", de Jorge Larrosa, e de John Dewey, sobre a categoria 'corpo', Katia Canton e, mais largamente integrada às reflexões do Grupo de Pesquisa *Artefatos para Leitura e construção do 'pequeno território',* coordenado pela professora Renata Azevedo Requião, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV/UFPel).

Da observação do universo escolar à proposição da prática pedagógica

O artista-professor observa cuidadosamente o universo escolar. Tomado por tal função, percebe o drama pelo qual passam os alunos ao atenderem (ou não) algumas práticas conduzidas por seus professores. Em contrapartida, seu olhar, do artista-professor, acompanha a frustração desses professores ao confrontar-se com o resultado (muitas vezes negativo) de suas práticas. Percebe, então, algo que promove esse enfrentamento: o "controle" e a falta de sentido no ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, e antes de qualquer ação é preciso pensar sobre a estrutura do ambiente escolar, sobre como funciona seu sistema, sobre como é esse espaço na contemporaneidade, sobre os sujeitos que lá se encontram, bem como de onde eles vêm, para onde vão e como são, se portam, pensam, agem e, sobretudo, quais são os seus desejos.

Partindo do primeiro item dessa reflexão, a estrutura do ambiente escolar, nos damos conta de que a escola se fecha à comunidade através de seus muros, algo que remete diretamente ao medo e a insegurança que atravessa a cidade (BAUMAN, 2009). Muitos muros são preenchidos com cor, talvez para amenizar essa fissura entre ela mesma e a sociedade. Tal fissura nos leva para o segundo item: o sistema escolar. O muro ao redor da escola afasta (para não dizer proíbe) olhares de dentro para fora e de fora para dentro. Os estudantes inseridos no espaço escolar não se relacionam com o mundo exterior a ele, a presença do muro aparenta ser um elemento simbólico para a normativa do não: o que pertence ao mundo de fora ficará fora da escola. O corte, portanto, determina que aquilo que se encontra externamente não pode ser o mesmo que se encontra em seu interior. O sistema murado da escola corta relações com a vida que continua a existir no lado de fora e fabrica outras vidas para aqueles que permanecem, mesmo que essa permanência seja apenas por algumas horas. A escola torna-se um mundo a parte. O objetivo, nesse sentido, não seria a confinação, mas, nas entrelinhas, um "modo de controle". Controlam-se entradas e saídas por entre o muro, nas salas de aula e demais espaços da escola. Controla-se o ponto dos funcionários, bem como a frequência dos estudantes. Controla-se a merenda escolar. Controla-se o uso de

material didático. Controlam-se conteúdos. Controlam-se notas. Controlam-se métodos de avaliação. Controla-se a formação docente e discente. Controlam-se as vestimentas. Controlam-se identidades e formas de expressão. Há um controle brutal, capitalista, "contínuo e ilimitado" (DELEUZE, 1992) no espaço escolar e, por tudo isso, não raras vezes, os sujeitos não são percebidos na escola, muito menos os seus desejos.

A escola não é mais, segundo Deleuze (1992, p. 224), "espaço analógico distinto que converge para um proprietário, Estado ou potência privada", mas é agora "figura cifrada, deformável, transformável" que segue o modelo de empresa. A escola busca números, índices, mérito. A escola busca produção, produção, produção e o tarefismo se torna permanente, mesmo que sem sentido. Deleuze (1992, p. 220), ao refletir sobre as diferenças entre as sociedades disciplinares ("espaços de confinamento") e a sociedade de controle ("modos de controle"), afirma que "Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas".

O artista-professor, considerando a tomada de iniciativa sugerida por Deleuze, preocupado com certas práticas observadas no cotidiano escolar e com a incorporação dos estudantes ao sistema escolar controlador, levanta questões sobre ensino-aprendizagem em/sobre/com arte. Como "nova arma", o artista-professor poderia pensar aqui na tentativa de transformar as práticas do cotidiano escolar em "Práticas", com a letra p escrita em maiúsculo, cogitando que tal marcação poderia ser o diferencial na ação pedagógica através da experiência – aquilo que se entope de sentido, já que a experiência não padroniza (objetivo da escola-empresa capitalista), mas singulariza. O paradigma estético de Guattari (2012) discute sobre processos de subjetivação nos quais o sujeito é "desnaturalizado" para então enfrentar outros territórios e constituir-se em outra subjetividade. Nesse contexto, Bourriaud (2009, p. 135) explica que "para Guattari, o paradigma estético deveria contaminar todos os registros do discurso, inocular o veneno da incerteza criativa e da invenção delirante em todos os campos do saber". Logo, no agir do artista-professor o paradigma estético funcionaria como suporte para as "Práticas" tomarem corpo.

A proposição da prática pedagógica pelo artista-professor

Dá-se a entender pelas observações do artista-professor que no espaço escolar coisas são passadas para que coisas aconteçam (ou não). De acordo com Larrosa (2015, p. 18) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Trata-se “[...] de *uma* experiência singular” (DEWEY, 2010). Nesse contexto, a “experiência” torna-se algo raro na escola já que ela não se denomina como informação, como opinião ou como trabalho.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2015, p. 25).

Interromper-se no tempo e no espaço para poder respirar profundamente e pensar demoradamente (também com os olhos e os ouvidos), eis a questão para professores e para alunos em se tratando da proposição ensino-aprendizagem levantada pelo artista-professor. Ter o privilégio de parar por um instante, é dar-se mais tempo que o tempo cronológico pontua no relógio: é abrir-se para a experiência, é sentir no corpo o que está lhe passando, lhe acontecendo, lhe tocando. Salienta-se que parar por um instante é um privilégio, pois o tempo na contemporaneidade é preenchido com milhares de tarefas de ordem contínua, desse modo é fundamental concordar com Deleuze (1992), ao afirmar que agora não terminamos nada. Mesmo com o enfrentamento do que nos fez parar, nos distanciar socialmente, nos isolar do mundo, a pandemia causada pela COVID-19, continuamos atolados no produtivismo, nas tarefas advindas de todas as ordens. Talvez, nesse momento, o privilégio da experiência tenha se tornado presença no cotidiano, e aqui, não vou me deter à profundidade e urgência de pensar sobre isso, pois, penso, agora, que o privilégio da experiência também depende do acesso às oportunidades, bastante desigual em nosso país.

Avançando: o artista-professor faz esse experimento de interrupção no tempo e no espaço. Ele que aqui produz uma poética, para nesse momento poder observá-la, analisá-la, senti-la. Faz uma pausa no seu tempo de produção para ter a possibilidade de percebê-la, não no sentido de fabricar certa experiência em relação a essa produção, pois segundo Larrosa (2015) a experiência não se fabrica, mas intentando captar algo (qualquer verbo aqui parece inapropriado, considerando que a experiência nos deixa mudos quando nos servimos dela), através dessa passividade, a partir de sua receptividade, de sua disponibilidade e abertura. Com essa abordagem o artista-professor assume o corpo como categoria que "lhe passa, lhe acontece, lhe toca" e ao passar, ao acontecer e ao tocar esse corpo, também o forma e o transforma.

Formar e transformar: palavras caras no/para o espaço escolar. Formar sem transformar implica em pôr na forma, idealizar, padronizar e permanecer no cárcere (aquele, do começo desse texto e que desejei me distanciar). Acredito que transformar seja a palavra mais genuína para esse lugar, pois é ela que dá margem a novas possibilidades de ver, ler, ouvir, perceber o mundo para então ressignificá-lo.

Ao processo de formar e transformar, o artista-professor inclui as palavras criar e refletir. Ele pensa que é preciso acionar processos de desejo nos alunos através de modos de fazer diferente. E, ao considerar que existem inúmeras possibilidades de enxergar e enxergar-se no mundo, o artista-professor propõe a categoria que "lhe passou, lhe aconteceu, lhe tocou": o corpo.

Corpo: do texto, da casa. Corpo-coletivo. Corpo-casa. Corpo-sujeito. Corpo-objeto. O corpo social. O corpo físico. O corpo químico. O corpo carne. O corpo morto. O corpo vivo. O corpo emocional. O corpo engravidado. O corpo como experimento. O corpo que abriga, que sente, que sonha, que veste, que se transforma. O corpo nu. O corpo do homem, da mulher, da criança, do idoso, dos animais. O corpo que fala, que expressa e que esconde e se esconde. O corpo que identifica: uma identidade, uma etnia, uma raça, uma idade. O "corpo-próprio": quando o corpo é o sujeito da percepção, logo, o conhecimento se dá pelos sentidos (MERLEAU-PONTY, 1990). O "corpo-sem-órgãos", segundo Deleuze e Guattari (2012, p. 12), "não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto

de práticas" contra o sistema capitalista. O "corpo-artista" (GREINER in CANTON, 2009), o corpo que desestabiliza a idealização do corpo. Canton (2009, p. 25) compreende que a potência do "corpo-artista" está "na forma como ele ajudaria a humanidade a se alimentar de conhecimentos com base na desestabilização de antigas certezas". Por fim, o corpo estético. O corpo na arte. O corpo como arte (CANSI, 2016).

O parágrafo descrito anteriormente tomou forma através do excesso e da repetição, justamente porque se compreende que a palavra corpo se relaciona com várias áreas do conhecimento. Dessa forma, a redundância não se integra àquela marcação: embora repetitiva, a palavra corpo assume diferentes significados e por isso se desdobra em muitos sentidos.

É nesse contexto que o artista-professor dá continuidade a sua reflexão concernente à "Prática". Ele pensa em diferentes sentidos que advém da palavra corpo e assim oferece opções para que os estudantes possam experimentar-se nelas e irem, com o seu corpo, para algum lugar através de momentos de discussão e reflexão. Discutir sobre o corpo implica em falar de dentro, das memórias de um corpo que sente, que vê, que lê, que percebe, e não de sua superfície. A experimentação em outros territórios nesse campo de discussão alimenta a subjetividade do estudante (e também do professor), visto que o processo de subjetivação, segundo o paradigma estético de Guattari (2012), é caótico, é heterogêneo e se molda através da alteridade. Assim, o meio cultural, incluindo aqui a educação e a arte, é um importante "fluido" para compor a produção de subjetividade (BOURRIAUD, 2009).

Em seguida, o artista-professor, ao considerar a experiência estética um dos elos para aproximar o "pensamento da arte" à sala de aula escolar, faz referência a obras de artistas contemporâneos ou não que utilizam o corpo humano como conceito para embasar suas obras. Aqui, ressalto três livros de Kátia Canton que tratam sobre o tema corpo e que poderiam ser explorados na sala de aula escolar: *Corpo, identidade e erotismo* (2009), *Espelho de artista* (2001) *e Beijo de Artista* (2012).

Em *Corpo, identidade e erotismo*, a autora (2009) apresenta diversos temas

relacionados ao corpo: identidade/alteridade a partir de artistas que usam seu corpo como representação; corpo como sujeito/objeto que “desestabiliza certezas” – o “corpo-artista”, corpo como suporte (de linguagens artísticas, de objetos, de vestimentas e adornos corporais), corpo como simulacro (da dor, da deformação, da violência, do sofrimento), corpo e erotismo e corpo, pele e transcendência.

No livro *Espelho de Artista*, Canton (2004) mostra o tema autorretrato como o "espelho do artista" a partir de uma breve história do autorretrato, e, através de diferentes produções de diversos artistas aponta para questões particulares em cada obra, como a expressão, a forma, o estilo, a linguagem artística, o momento histórico, o material utilizado e a liberdade de criação dos autorretratos.

Já, em *Beijo de Artista*, a autora discorre sobre vários artistas para expor o tema vinculado ao corpo, o beijo. Utilizando a mesma metodologia de *Espelho de Artista*, Canton (2012, p. 5) apresenta cenas de beijo associado à história, “localizadas em um contexto de cores, traços, modos de pintar e de esculpir, refletem uma época, um estilo, um jeito de fazer arte que é próprio do artista e de seu tempo”.

Nos três livros inúmeras imagens são apresentadas. Elas estão presentes e não poderiam ser negligenciadas. Capra afirma que:

> Há um profundo valor na persistência das imagens, que aqui não se refere à preservação de documentos ou de antiguidades, mas da possibilidade de contato com um conhecimento que está latente. Imaginação, montagem e não saber são formas de tocar as imagens e, quem sabe, arder com elas. (CAPRA, 2015, p. 78).

Nesse sentido, é necessário problematizar as imagens, considerando questões intrínsecas a elas, pertencentes ou não ao universo da arte contemporânea. Além disso:

> Para que uma imagem renove o pensamento e dê algo a conhecer em processos educativos, é preciso criar condições para saber-se olhado e concernido, habitando os espaços vazios da imagem durante um tempo (como o modelo habitava o tempo da pose da foto antiga). Se pudermos penetrar nessas fendas, poderemos superar a crença irrestrita na visão, na representação e na supremacia da linguagem sobre o olhar. (CAPRA, 2015, p. 80).

A cognição, nesse momento do agir do artista-professor, seria pautada pela experiência estética do aluno, experiência na qual o aluno se aproximaria do percurso e dos processos dos artistas para poder pensar em seus próprios agenciamentos, para criar e refletir artisticamente, pois o aluno passaria, a partir do que ele vê, a pensar na obra e por decorrência a ampliar sua capacidade de perceber a sua realidade. Dewey (2010) propõe que é possível termos "*uma* experiência singular", a partir do movimento da vida, isto é, *uma* refeição, *uma* viagem, *uma* conversa. É a relação entre a ação e a sua consequência, afirma Dewey (2010, p. 122), "que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão". O corpo, aqui, é a categoria sugerida pelo artista-professor para que o aluno, a partir de *uma* Prática, tenha *uma* experiência e assim, possa transformar seu olhar em relação a si e ao mundo.

Considerações finais

Nesse artigo, o sujeito nomeado como artista-professor, sujeito que transita por entre os dois territórios da arte, o território da poética e o território do ensino, observa o espaço escolar e se choca com o recorte da realidade que vê. Instigado por isso e liberto do cárcere (local em que não sabia como nomear as coisas do mundo), se propõe a pensar sobre a possibilidade de ensinar e aprender na escola, particularmente, no que diz respeito ao campo da arte.

Para isso, ele considera a poética na docência, em que busca aproximar o pensamento da arte à sala de aula escolar. E, assim, a sua proposição de prática pedagógica é realizada através da categoria corpo. Os livros de Canton acionariam os processos de desejo dos estudantes, a partir das inúmeras imagens ali presentes. A cognição mediada pelo artista-professor seria pautada pelos verbos criação e reflexão, considerando o conceito de experiência de Larrosa.

Referências:

BARTHES, Roland. *A preparação do romance.* vol. I. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade.* Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional.* São Paulo: Martins, 2009.

CANTON, Katia. *Beijo de artista.* São Paulo: Cosac & Naify, 2012.

_____. *Corpo, identidade e erotismo.* Coleção: Temas da Arte Contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *Espelho de artista.* São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CANSI, Lislaine Sirsi. *Poética na docência [corpo e território].* 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

CAPRA, Carmen Lúcia. Sobre imagens e contato com imagens. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 73-84, jul./dez. 2015.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. DELEUZE, Gilles. In *Conversações.* Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 24, 1992.

_____; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Vol 3. São Paulo: Editora 34, 2012.

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

GUATTARI, Félix. *Caosmose:* Um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.

LARROSA, Jorge. *Tremores:* Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O primado da percepção e suas consequências filosóficas.* Tradução de Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papirus, 1990.

PACHECO, Eduardo Guedes. Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 126-140, jul./dez. 2015.

SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

O CANTO ORFEÔNICO E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE

Eloilma Moura Siqueira Macedo
Filipe Ximenes Parente

DOI: 10.19179/2319-0868/815

MACEDO, Eloilma Moura Siqueira; PARENTE, Filipe Ximenes Parente. O canto orfeônico e sua influência na prática docente. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 45
JUNHO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

O CANTO ORFEÔNICO E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE

Eloilma Moura Siqueira Macedo[1]
Filipe Ximenes Parente[2]

Resumo: Esse artigo é resultado de reflexões elaboradas a partir de uma pesquisa de campo realizada em uma escola municipal localizada na cidade de Fortaleza, Ceará, e das análises feitas a partir da disciplina "Educação Musical Brasileira: Metodologias e Tendências", do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará. Tem como objetivo destacar a influência que o Canto Orfeônico, implantado por Heitor Villa-Lobos no Brasil, exerce até os dias atuais no ensino de Música na escola básica. Tal constatação se deu após uma visita *in loco* e à entrevista aberta realizada com o professor de Arte atuante nele, sendo também uma pesquisa de cunho metodológico qualitativo (MINAYO, 2009). O aporte teórico dispõe dos estudos de Freire (2018), Lisboa (2015), Loureiro (2001) e Souza (2012).

Palavras-chave: Educação Musical; Canto Orfeônico; Prática Docente.

THE ORPHEONIC SINGING AND ITS INFLUENCE ON TEACHING PRACTICE

Abstract: This article is the result of reflections elaborated from a field research carried out in a municipal school located in the city of Fortaleza, Ceará, and from the analyzes made from the discipline "Brazilian Music Education: Methodologies and Trends", from the course of Degree in Music from the Federal University of Ceará. Its purpose is to highlight the influence that Canto Orfeônico, implemented by Heitor Villa-Lobos in Brazil, exerts until today in the teaching of Music in elementary school. This finding took place after an on-site visit and an open interview conducted with the art

[1]Estudante do curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará, formada em Artes Visuais (2014) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), mestranda em Artes pelo PPGARTES-IFCE e professora efetiva de Arte da rede municipal de ensino de Fortaleza-Ce.

[2] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009). Graduação em Arte Educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2014). Pós graduação em nível de especialização em Música pela Faculdade Vale do Jaguaribe (2011); pós graduação em nível de especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Christus (2012), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2015), Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará (2018). Além de formações complementares em educação musical e pedagogia. Tem formação em clarinete pelo festival Eleazar de Carvalho (2005; 2012; 2015); e formação em Regência Orquestral pelo mesmo Festival (2017; 2018). Foi professor de artes e música em escolas públicas e particulares. Foi professor do ensino superior atuando na área de artes, música e pedagogia. Foi regente de grupos de flauta, corais infantis e grupo de violões. Tem experiência na área da Educação, no ensino e aprendizagem de música e na formação continuada para professores. Foi coordenador e maestro da Orquestra Sinfônica da UFC. Atuou como coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e Residência Pedagógica/Música. Foi tutor do curso de Pedagogia da UAB Virtual (2015) e professor formador do PARFOR (2019). Atualmente é professor do Curso de Licenciatura em Música da UFC, coordenador e maestro da Banda Sinfônica da UFC, coordenador do grupo de pesquisa: Ensino e Aprendizagem para grupos musicais vinculado ao CNPq, e professor do Mestrado do Instituto Federal do Ceará (IFCE).

MACEDO, Eloilma Moura Siqueira; PARENTE, Filipe Ximenes Parente. O canto orfeônico e sua influência na prática docente. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

teacher who was active in it, and it is also a qualitative methodological research (MINAYO, 2009). The theoretical contribution includes studies by Freire (2018), Lisbon (2015), Loureiro (2001) and Souza (2012).

Keywords: Music Education; Orpheonic Corner; Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado das reflexões construídas a partir dos temas discutidos na disciplina intitulada Educação Musical Brasileira: Metodologias e Tendências do curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem como finalidade destacar a influência que o Canto Orfeônico, implantado por Heitor Villa-Lobos no Brasil, exerce até os dias atuais no ensino de música em uma determinada escola pública de Fortaleza-Ce.

A curiosidade de pesquisa veio após uma visita[3] a uma escola pública municipal de ensino fundamental II de Fortaleza para conhecer o professor e seu contexto de trabalho e, veio também, de umas das demandas da disciplina. Nela éramos levados a conhecer e refletir sobre diversas metodologias de ensino de Música, bem como seus autores, e a compreender qual seria o tipo de Música que levaríamos para nossos futuros alunos na escola, refletindo sobre abordagens, estilos musicais e musicalidades. As metodologias demonstradas em aula foram as de Dalcroze (1906), Koellreutter (1986), Sá Pereira (1964), Elvira Drummond (1998), Gramani (1996), Lucas Ciavatta (2012) e Villa-Lobos (1937), e uma das atividades da disciplina era visitar um contexto escolar público, entrevistar um professor de Música e, se possível, ligar a prática docente do mesmo a algum dos métodos vistos em aula, refletindo sobre como as metodologias estudadas podem influenciar a prática docente na atualidade.

Visitamos um professor licenciado em Música pela UFC e realizamos uma entrevista aberta, que consiste em perguntas feitas pelo investigador que buscam dar maior profundidade às reflexões, dando maior liberdade para o entrevistado falar

[3]A visita foi feita em trio e fez parte das atividades propostas pela disciplina para conscientização e integração dos alunos com o ambiente escolar e para socialização do apreendido com os demais colegas da turma.

livremente sobre um tema (MINAYO, 2009). As perguntas guias eram focadas na estrutura física escolar e na metodologia de ensino, sendo elas abertas para que o professor pudesse ficar à vontade em suas respostas. As discussões a respeito de tais respostas serão feitas em tópicos mais adiante.

Após compreender as metodologias de ensino musical feitas em sala de aula e de fazer a visita ao contexto escolar, passamos a fazer correlações com a temática de Villa-Lobos, o Canto Orfeônico, e a prática pedagógica do professor entrevistado. Dessa forma, o objetivo principal desta pesquisa é destacar a influência do Canto Orfeônico no ensino de música em uma determinada escola pública na atualidade, sendo os objetivos específicos: conceituar o Canto Orfeônico; contextualizar prática do Canto Orfeônico no campo histórico e social; descrever a visita feita à escola e ao professor; e relacionar a prática pedagógica do professor às primícias do Canto Orfeônico.

Esta pesquisa tem como caráter metodológico a abordagem qualitativa, pois está centrada na compreensão e explicação de aspectos que não podem ser quantificados. Segundo Minayo (2009):

> Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (...) O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2009. p. 21).

É também uma pesquisa de campo, pois recorreu à coleta de dados junto à pessoas e em um local específico (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). A coleta de dados se deu por meio de entrevista aberta, onde perguntas foram elaboradas previamente, porém a análise não estava presa somente a estas questões, pois as mesmas permitiam flexibilidade ao diálogo.

Nos tópicos seguintes apresentamos um breve histórico e conceituação do Canto Orfeônico, descrição da visita realizada na escola pública de Fortaleza-Ce em

MACEDO, Eloilma Moura Siqueira; PARENTE, Filipe Ximenes Parente. O canto orfeônico e sua influência na prática docente. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

questão e a relação da prática pedagógica do professor entrevistado com algumas das bases do Canto Orfeônico.

BREVE HISTÓRICO DO CANTO ORFEÔNICO

No final de 1920 surgiu uma corrente artística chamada de Movimento Nacionalista, na qual os compositores buscavam expressar uma cultura musical característica de sua nação, elevando o sentimento patriótico por meio de hinos nacionais, canções folclóricas, marchas e musicalização da literatura local (LISBOA, 2005).

Os governos, em diversas nações, também tomados por este nacionalismo, estavam no poder e, no Brasil, Getúlio Vargas assume após a Revolução de 1930 que destituiu Washington Luís e impediu a posse de Júlio Prestes. Nesse período, Vargas centralizou o poder em sua figura e se aproximou das massas, característica marcante do período chamado de Estado Novo. Ele permaneceu no poder até 1945, quando foi forçado a renunciar à presidência por causa de um ultimato dos militares (LISBOA, 2005).

Nesse período Heitor Villa-Lobos tornou-se aliado de Getúlio Vargas e iniciou o movimento intitulado Canto Orfeônico, mesclando ideais artísticos e políticos.

O Canto Orfeônico é uma pedagogia musical voltada para as escolas primárias e foi desenvolvida no contexto de valorização nacional, em vários países como a França, a Alemanha e a Espanha no século XIX. No Brasil e em alguns países da América Latina tal pedagogia foi adaptada e se desenvolveu na primeira metade do século XX.

> [...] tinha como objetivo promover a teatralização e a ritualização de vários símbolos nacionais, que estavam na época sendo construídos por meio de projetos pedagógico-sociais, com o intuito de criar uma comunidade sensível aos ideais patrióticos e à política nacionalista, em voga tanto na Europa do século XIX quanto no Brasil nos anos 1930. (SOUZA, 2012, p. 68).

Oficialmente o Canto Orfeônico foi idealizado por Villa-Lobos durante os anos de 1930. O músico fez desta pedagogia uma de suas principais bandeiras e teve

MACEDO, Eloilma Moura Siqueira; PARENTE, Filipe Ximenes Parente. O canto orfeônico e sua influência na prática docente. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

posição ativa como diretor da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA), na coordenação pedagógica, na formação de professores, na escrita de material pedagógico e na propaganda da prática musical, sendo também o responsável por adaptar o Canto Orfeônico para o contexto nacional (SOUZA, 2012).

O movimento inseriu o Canto Orfeônico como disciplina obrigatória nos currículos das escolas públicas de ensino secundário, a partir do Decreto Federal nº 19.890 de 18 de abril de 1931. Tal decreto "fez parte de uma reforma do ensino público que ficou conhecida como "Reforma Francisco Campos" (LISBOA, 2005, p. 22).

A Reforma Francisco Campos, juntamente com a criação do Conselho Nacional de Educação, fez parte de esforços para impor em todos os níveis de educação uma estrutura comum em todo território nacional, excluindo o ensino primário elementar, que corresponde hoje ao ensino fundamental I. A disciplina Música (Canto Orfeônico) estava destinada aos três primeiros anos do curso fundamental, que hoje corresponde ao ensino fundamental II.

De acordo com Cruvinel (2005), o movimento do Canto Orfeônico no Brasil, na década de 1930, foi uma das primeiras iniciativas de sistematização do ensino coletivo musical. Tinha como objetivo a melhoria do nível de Educação Musical de base, auxiliar o desenvolvimento artístico da criança, produzir adultos musicalmente alfabetizados e formar um sentimento cívico de amor à pátria, por meio de canções folclóricas e hinos pátrios, de acordo com o pensamento do Estado Novo. Houve também capacitação de professores para maior difusão do Canto Orfeônico.

Para Villa-Lobos, a voz cantada era o melhor instrumento para a democratização e acesso ao ensino de Música, pois é um instrumento acessível a todos e, por isso, a prática do Canto Orfeônico nas escolas impõe-se como uma solução lógica. Durante este período foi criada por Getúlio Vargas a Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA), que implantou o Canto Orfeônico nas escolas. Órgãos semelhantes a SEMA foram criados no Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia, Sergipe, Paraíba, Piauí, Ceará, Amazonas, Rio Grande do

MACEDO, Eloilma Moura Siqueira; PARENTE, Filipe Ximenes Parente. O canto orfeônico e sua influência na prática docente. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

Norte e Minas Gerais, com o objetivo de difundir o ensino de música como veículo de propagação do civismo. Dessa forma, a sistematização nacional de uma pedagogia musical contribuiu para a valorização do ensino de música no país.

A SEMA foi criada em 1932 e dirigida desde seu início por Villa-Lobos a convite de Anísio Teixeira, secretário de Educação do Distrito Federal, na época, situado no Rio de Janeiro. O secretário corroborava com as ideias de John Dewey (1959), que deram base para o movimento da Escola Nova[4].

Segundo Lisboa (2005), Villa-Lobos compreendia a música como base e agente imprescindível à educação do caráter da juventude, sendo a implantação dela como disciplina na escola pública um meio de acesso à música para todas as classes sociais. Villa-Lobos aponta os benefícios do Canto Orfeônico:

> Em primeiro lugar, reúne todos os elementos essenciais à verdadeira formação musical: - a iniciação segura do ritmo, a educação auditiva, a sensação perfeita dos acordes. E, mais tarde, o tirocínio da leitura, a compreensão e a familiaridade com as ideias melódicas e com os textos expressos pelos autores diversos e, por último, as sensações de ordem propriamente estética: - faculdade de emoção ante a beleza melódica ou ante a capacidade dinamogênica do ritmo. Em segundo lugar, o canto coletivo, com o seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a ideia da necessidade da renúncia ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades [...] Entretanto, o seu mais importante aspecto educativo é, evidentemente, o auxílio que o canto coletivo veio prestar à formação moral e cívica da infância brasileira. (VILLA-LOBOS, s.d., p. 9-10 *apud* LISBOA, 2005, p. 27).

A formação cívica dos alunos se dava pelo uso de um repertório musical baseado na pesquisa, arranjo, estudo e execução de música nacional e folclórica. Essa última, seria a mais facilmente assimilada por crianças, pois já fazia parte do seu repertório.

[4]A Escola Nova tem como base a crença de que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade Então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático.

O orfeonismo se baseava em três conceitos, a saber: *califasia* - busca pela pronúncia perfeita do texto cantado; *califonia* - busca do canto perfeito em melodia e afinação; *calirritmia* - busca pela sincronia perfeita entre a palavra cantada e o ritmo da música (LISBOA, 2005).

De acordo com Lisboa (2005) a implantação do Canto Orfeônico como disciplina nas escolas públicas:

> Solucionaria o problema da educação musical como monopólio de elite ao incluí-la num modelo de ensino popular; faria com que a música nacional tomasse conhecimento de si mesma "pela apreensão total do conjunto de fenômenos históricos sociais e psicológicos, capazes de determinar os seus caracteres étnicos, as suas tendências naturais e o seu ambiente próprio" (VILLA-LOBOS, 1946, p. 500); formaria, assim, uma consciência musical brasileira entre a infância e juventude que reformaria aos poucos a mentalidade das gerações futuras (ib, p. 500); e aproveitaria a música como elemento educativo de formação moral e cívica. Na conquista de todos esses objetivos, a música então encontraria seu papel dentro da ideologia nacionalista, unindo e integrando a ideia de povo e de raça brasileira às suas raízes, por meio do canto orfeônico. (LISBOA, 2005, p. 30).

Assim, apoiado pelos poderes federais e municipais, Villa-Lobos inicia a implantação do Canto Orfeônico, começando pelo Distrito Federal e se expandindo para as demais regiões do Brasil. O movimento de inserção dessa prática musical ficou enfraquecido após a morte de Villa-Lobos em 1959 e teve uma pausa histórica em 1961 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/1961), que substituiu o Canto Orfeônico pelo ensino optativo de Música.

Destarte observamos que o Canto Orfeônico passou por tais etapas, sendo um fator importante na democratização do ensino de música na escola básica e na difusão da cultura e folclore brasileiros.

No tópico seguinte será descrita a visita ao contexto escolar, que teve o objetivo de conhecer o professor e seu contexto de trabalho. Tal descrição foi divida em Estrutura Física, Quadro Funcional e Metodologia de Ensino do Professor.

MACEDO, Eloilma Moura Siqueira; PARENTE, Filipe Ximenes Parente. O canto orfeônico e sua influência na prática docente. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

VISITA AO CONTEXTO ESCOLAR

Visitamos uma escola pública[5] de ensino municipal em Fortaleza-Ce e conversamos com o professor de área específica Arte[6], formado em Música. O encontro foi durante o horário de planejamento do mesmo e realizamos a entrevista no refeitório da escola.

O relatório da visita foi dividido em categorias para melhor compreensão de seu conteúdo. Discorreremos em tópicos sobre Estrutura Física, Quadro Funcional e Metodologia de Ensino do Professor.

Estrutura Física

A escola possui 13 salas de aula, uma sala de professores, laboratório de informática, diretoria, quadra de esportes coberta, parque infantil, banheiro padrão e para deficientes físicos, refeitório, cozinha, pátio coberto, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca, secretaria e despensa.

Para as aulas de Arte, a escola disponibiliza um violão, conjunto de percussão para fanfarra e um teclado. A escola não dispõe de uma sala específica para as práticas artísticas. O professor também relatou que adquiriu seu próprio equipamento multimídia, como aparelho de *datashow*, caixa de som e computador, para utilizar como suporte em suas aulas teóricas.

Quadro Funcional

Trabalham na instituição de ensino 79 funcionários para atender cerca de 780 alunos, segundo o censo escolar de 2018[7], distribuídos entre Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

---

[5] Não houve pedido de autorização para uso do nome da escola e do professor neste artigo, portanto os mesmos serão preservados.

[6] Esta é a nomenclatura utilizada pela prefeitura municipal de Fortaleza para definir o cargo dos professores formados em Música, Artes Visuais, Teatro ou Dança que dão aula da disciplina, também intitulada por eles, de Artes/Literatura.

[7] Fonte: https://www.melhorescola.com.br/escola/publica/

Em cada sala existem em média 30 alunos, e as aulas da disciplina Artes/Literatura, duram 55 minutos por semana no ensino fundamental II.

Metodologia de Ensino do Professor

O material didático adotado pela escola é o livro “Por Toda Parte” da editora FTD, porém o professor relatou que não é obrigado a segui-lo nem utilizá-lo em todas as aulas, sendo livre para abordar o conteúdo que desejar.

Em relação à duração das aulas, o professor relatou que tem uma hora/aula em cada uma de suas turmas, atestando que este tempo é escasso para aula. Afirmou também que, no começo, foi difícil, pois não sabia lidar com conflitos da profissão docente e da convivência com os alunos e colegas, mas depois de frequentar terapia, ele compreendeu que seu papel na escola era o de mostrar a Arte em geral para os alunos, focando numa formação estética vinculada às vivências artísticas e à teoria.

Questionado sobre como se dava sua aula prática, o professor relatou que, por não ter sala adequada e falta de instrumentos para todos os alunos, prefere utilizar o canto como ferramenta de musicalização. Relatou também que ele não é obrigado a escolher uma linguagem da Arte em detrimento das outras, mas opta pelo ensino de Música, por ser esta a sua formação.

Ainda sobre o canto, o professor relatou que a voz é um instrumento acessível a todos, desde que não possuam deficiências relacionadas à voz e à audição, e isto faz dela um instrumento potente de democratização do ensino de música. Dessa forma, observamos um elo entre o discurso do professor e a metodologia de Heitor Villa-Lobos (LISBOA, 2005). Afirmou também que escolhe músicas do repertório dos alunos ou músicas nacionais que tem forte apelo popular, faz arranjos a duas vozes e aplica com os alunos em algumas de suas aulas práticas. Esta prática do professor coaduna com a escuta e valorização dos contextos e conhecimentos prévios dos educandos abordada por Freire (2018). O autor afirma que devemos escutar os alunos, não apenas no sentido auditivo, mas permanecer sempre disponíveis para escutar e dar abertura à fala do outro, seus

MACEDO, Eloilma Moura Siqueira; PARENTE, Filipe Ximenes Parente. O canto orfeônico e sua influência na prática docente. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

gestos e diferenças, pois “é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias” (FREIRE, 2018, p. 117).

Isto posto, podemos observar e refletir sobre a prática do docente entrevistado e fazer inter-relações com a metodologia orfeônica, percebendo semelhanças e divergências. A seguir detalharemos algumas práticas e faremos as correlações entre tal práxis pedagógica e o Canto Orfeônico com o objetivo de destacar a influência que esta metodologia, implantada por Heitor Villa-Lobos no Brasil, é exercida até os dias atuais no ensino de Música na escola básica.

RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CANTO ORFEÔNICO

Na fala do professor entrevistado é notório o uso da voz como instrumento facilitador da Educação Musical, pois são poucos os instrumentos e materiais disponíveis, sendo a voz um instrumento natural comum a todos que não possuem deficiências relacionadas a ela. O professor utiliza a voz para fomentar suas aulas práticas.

O docente relatou que escolhe as músicas do repertório dos alunos e as que têm forte apelo popular, como as que tocam nas rádios ou tem muitas visualizações em sites de exibição de videoclipes. Tais características podem ser comparadas ao Canto Orfeônico quanto à utilização da voz como instrumento musical e quanto ao uso de músicas que fazem parte da cultura local. Sabemos que as músicas tocadas nas rádios ou em sites específicos não são folclóricas, porém podemos notar que a partir delas o professor trabalha aspectos como ritmo, afinação, percepção, leitura musical e o canto coletivo, sendo estes aspectos também trabalhados no Canto Orfeônico.

Porém, existem divergências. No Canto Orfeônico existia um conteúdo comum a ser seguido por todas as escolas, já na prática docente do professor entrevistado, ele está livre para escolher o conteúdo que julgar melhor para lecionar, sendo do livro didático adotado ou não. Os livros de Arte adotados pelas escolas municipais de Fortaleza nem sempre são iguais. De quatro em quatro anos são oferecidas diversas opções de livros para os professores que escolhem aquele que

MACEDO, Eloilma Moura Siqueira; PARENTE, Filipe Ximenes Parente. O canto orfeônico e sua influência na prática docente. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 45, junho de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de junho de 2021.

julgam melhor para sua prática docente e para o aprendizado do aluno. Dessa forma, há divergências entre os conteúdos ensinados nas escolas.

O professor, também, não expressou preocupação em preservar a cultura brasileira ou louvar os símbolos nacionais, porém afirmou que escolhia apenas músicas de brasileiros, mas não deu justificativa para tal escolha. Podemos conjecturar que seja pela dificuldade que alunos podem vir a ter ao cantar em outras línguas.

Segundo Loureiro (2001), o projeto de Villa-Lobos tinha o desejo de educar as massas urbanas por meio da música. Na prática docente do entrevistado, o desejo é a formação estética por intermédio das vivências teóricas e práticas, mostrando a Arte em seu aspecto prático e conceitual. Portanto, existe tanto no Canto Orfeônico, quanto na prática do professor entrevistado, a intenção em educar por meio da Música.

Quanto às apresentações, no Canto Orfeônico eram organizados grandes corais unificados pela mesma forma de ensino e conteúdo. Na escola visitada, acontecem apresentações pontuais dos resultados obtidos através de mostras de encerramento de bimestre para os demais integrantes do corpo docente e discente, sendo estas apresentações pontos em comum entre as práticas.

Por fim, durante a entrevista o professor ressaltou a importância da voz como um instrumento acessível a todos, e assim um meio vantajoso para o processo de democratização do ensino de Música. Na mesma direção, Villa-Lobos evidencia a voz cantada como o melhor instrumento para a democratização e acesso ao ensino de Música, pois é um instrumento acessível e, por isso, a prática do Canto Orfeônico nas escolas impunha-se como uma solução lógica, sendo esta mais uma semelhança entre tais práticas (LISBOA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após entrar em contato com diversas metodologias de ensino de Música, realizar uma visita ao contexto escolar e uma entrevista com um professor da área, passamos a fazer entrelaçamentos das teorias com a prática docente observada.

A influência detectada na ação docente do professor entrevistado é o Canto Orfeônico sistematizado por Heitor Villa-Lobos durante os anos 1930. Villa-Lobos fez dessa pedagogia uma de suas principais bandeiras. O orfeonismo consiste em possibilitar por intermédio do ensino de Música na escola a ritualização de símbolos nacionais brasileiros com o objetivo de criar uma comunidade sensível e que valoriza os ideais patrióticos por meio de repertório folclórico nacional e com o uso do canto coletivo, pois a voz cantada era o melhor instrumento para a popularização e acesso ao ensino de Música.

Sendo assim, concluímos que a atuação do Canto Orfeônico pode ser observada na prática docente do professor entrevistado, por meio do uso da voz como instrumento musicalizador e facilitador da Educação Musical, pois a mesma é um instrumento democrático e de fácil acesso à maioria das pessoas, e por meio das apresentações dos resultados dos ensaios de canto coletivo, do uso de repertório nacional e da valorização de músicas do contexto dos alunos.

Compreendemos que o olhar reflexivo sobre a prática docente é necessário, pois olhando para o passado podemos compreender a nossa práxis atual e, refletindo sobre a mesma, somos capazes mudá-la para o futuro. Assim, esta pesquisa pode fomentar numerosas inquietações no âmbito da escola básica, com seus respectivos professores, a fim de constatar as influências de outras metodologias em suas práticas docentes e refletir sobre as mesmas, visto que tal pensamento crítico é um impulso para a pesquisa-ação.

Referências:

CIAVATTA, L. *O Passo:* música e educação. Rio de Janeiro. Edição do autor, 2012.

CRUVINEL, Flávia Maria. O ensino coletivo de instrumentos musicais**.** *Educação Musical e Transformação social.* Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura. 67-86, 2005.

DALCROZE, Émile Jaques. *Methode Jaques-Dalcroze. Rhythmisch Gymnastik*. Paris, Neuchatel, Leipzig: [s.n.], 1906.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.* 3a. ed. São Paulo: Nacional. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 1959.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 56° ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica viva:* a consciência musical do ritmo. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa.* Universidade Aberta do Brasil – Orgs: UAB/UFRGS, SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.120 p.

KOELLREUTTER, H. J*. Harmonia funcional.* São Paulo: Ricordi, 1986.

LISBOA, Alessandra C. Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador. 2005. 183 f. *Dissertação* (Mestrado em Música) - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA FUNDAMENTAL:* UM ESTUDO EXPLORATÓRIO. Belo Horizonte, Mestrado em Educação da PUC/Minas, 2001.

MINAYO, M. C. de L. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 19. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, Elvira Glória Drummond. *Vivência Musical Vol. I.* Fortaleza, Ceará –1998.

SÁ PEREIRA, Antônio. *Ensino Moderno de Piano: Aprendizagem Racionalizada.* 3a ed. São Paulo: Ricordi, 1964.

SOUZA, Carla Delgado de. O Brasil em pauta: Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico (1920-1945). *Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCar*, v.4, n.1, jan.-jun., p.67-85, 2012

VILLA-LOBOS, Heitor. *O ensino popular da música no Brasil.* Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura/Departamento de Educação do Distrito Federal, 1937.