REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

ABRIL A JUNHO DE 2022

NÚMERO 49

ANO 22



arte educação E PERFORMANCE



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista Trimestral

ARTE, EDUCAÇÃO e PERFORMANCE

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação
da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 22, número 49, abril a junho de 2022.

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) Stefany Polidoro (Tefa Polidoro) (UESC/SC)
Thiago Pirajira (UFRGS/RS)
Taís Ritter Dias (UFRGS/RS)
Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres (UFRGS/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)
Priscila Mathias (FUNDARTE/RS)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/RS)

Bruno Felix (FUNDARTE/RS)
Comissão Editorial da Editora da FUNDARTE



Capa:
Título: O Gigante e a Onça
Autor: Cristina Meirose
Técnica: Infogravura
Editoração da Capa: Stefanie Loyola

Editor: Bruno Felix
Editora-chefe: Júlia Maria Hummes e Márcia Pessoa Dal Bello

R454 Revista da Fundarte [Recurso eletrônico] / Fundação Municipal de Artes de Montenegro. – v.1, n.1 (jan.-jun. 2001). - Montenegro, RS: Ed. da Fundarte, 2022.

Trimestral

ISSN 2319-0868 Online

<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>

1. Artes. 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 22	n. 49	Abr./jun. 2022

Revista da FUNDARTE nº 49

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 22
NÚMERO 49
ABRIL A JUNHO DE 2023
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

arte educação E PERFORMANCE





Sobre a Capa

Sobre a Obra

Título: O Gigante e a Onça

Autor: Cristina Meirose

Técnica: Infogravura

Meus trabalhos são especialmente criados pensando nas crianças: linhas, cores, tamanhos, os pixels de espaços não revelados, inspirações para o perceber, aventurar-se, desvendar e aprender.

Este trabalho faz parte de uma série de estudos que aborda, através de um olhar lúdico, o passado do município de Montenegro e seus personagens. O Gigante, deitado ao fundo, faz menção ao Morro São João. A Onça, que não tem uma perna, tem as cores da diversidade e de espécimes nativas da flora e fauna que não mais estão entre nós. O Gigante, em seu cobertor colorido, faz menção aos desenhos e cores dos povos originários de nossa região, os Ibiraiaras.

Formação: UFRGS/Porto Alegre: Licenciatura Plena em Educação Artística com Ênfase em Educação e Artes Visuais /Curso II em Teatro. Estágio na Escolinha de Artes da UFRGS, Colégio de Aplicação, Escola Duque de Caxias/POA. FEEVALE/Novo Hamburgo/RS: Pós Graduação em Poéticas Visuais / Especialização em Gravura, Fotografia e Imagem Digital.

Exposições: Banco do Brasil/Montenegro-RS, Banco do Brasil/Feliz-RS, Pinacoteca Pública de Montenegro-RS, Centro Cultural / Montenegro-RS, Festa&Festa/Montenegro-RS, Pinacoteca do Instituto de Artes UFRGS/POA-RS, Pinacoteca FEEVALE/NH/RS, Novo Shopping / Novo Hamburgo/RS, Caixeiros Viajantes/POA-RS, Casa de Cultura Mário Quintana/POA-RS



EDITORIAL

Com grande satisfação é lançada a edição número 49 da Revista da FUNDARTE, cujas temáticas apresentadas em seus onze artigos e dois ensaios engrandecem a necessidade do ensino e da presença ressonante das artes na vida de todas as pessoas. Seja através da dança contemporânea e o seu papel como arma social; nas artes visuais, no teatro e na música por meio das histórias de vida e como são afetadas pelo fazer artístico; no teatro contemporâneo através da multiplicidade de estéticas e das vozes que ecoam no momento de fala e escuta; da música eletroacústica e do seu recurso composicional como meio de ensino e aprendizagem; no desafio do ensino inclusivo das artes no período pandêmico em especial nos espaços escolares; dentre tantos outros assuntos e transbordamentos teóricos apresentados.

No primeiro artigo desta edição, a pesquisadora Maria Consuelo Oliveira apresenta a obra da bailarina-coreógrafa Pearl Primus. O trabalho que foi intitulado "A DANÇA ENQUANTO ARMA SOCIAL MEDIANTE O ATIVISMO ESTÉTICO COREOGRÁFICO DE PEARL PRIMUS" buscou verificar através das obras mais representativas de Pearl Primus, as ressonâncias da sua produção artística na contemporaneidade. Dentre as principais temáticas apresentadas estão corporalidade e dança, ativismo-estético e dança como arma social.

Os pesquisadores Oneide Alessandro Silva dos Santos e Marcelo de Andrade Pereira apresentam uma pesquisa realizada no Curso de Dança Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria, que investigou por meio da abordagem das escritas de si, do filósofo francês Michel Foucault (2016), reflexões acerca do artista docente e do corpo criador. Nesse artigo intitulado "ESCREVER-LER-DANÇAR: PROCESSOS CRIATIVOS E FORMATIVOS EM DANÇA", são abordados aspectos referentes às concepções de corpo, dança, filosofia, pedagogia e imagens.



Em “ASPECTOS SUBJETIVOS EM LEONILSON: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE”, os pesquisadores Matheus de Abreu e Barbara Nogueira analisam duas obras do artista visual cearense Leonilson Bezerra Dias (1957 - 1993), frequentemente considerado como um dos expoentes da arte contemporânea brasileira, pelo seu trabalho de característica singular e fortemente autobiográfico. Além de trazer os aspectos marcantes da produção artística de Leonilson, é também apresentado no artigo uma breve contextualização sobre a semiótica discursiva através da qual permitiu uma interpretação mais abrangente sobre as obras.

No artigo intitulado “APRENDIZAGENS AO FAZER MÚSICA EM CONJUNTO” defendo a tese de que a experiência de tocar juntos pode promover sentimentos que asseguram o desenvolvimento e a formação profissional dos músicos licenciandos ou recentemente licenciados. Através da metodologia da Pesquisa (Auto)biográfica, o texto busca apresentar de que modo as histórias de vida dos integrantes do Conjunto de Flautas Doces da UERGS afetam e são afetadas pela experiência de fazer música juntos. A pesquisa apoia-se metodologicamente nos autores NÓVOA (1992; 2017); JOSSO (2012); e, no que diz respeito ao aprendizado social de fazer música em conjunto, em SCHÜTZ (1951; 1979) como referência central.

Os autores Evandro Hahn Luft e Marcia Berselli apresentam em seu artigo “O ATOR-CRIADOR NO TEATRO PÓS-DRAMÁTICO: ABORDAGENS SOBRE A ATUAÇÃO CONTEMPORÂNEA” uma variedade de estratégias e procedimentos criativos na atuação cênica, através da análise de cenas da obra *Antes de falar já não se ouve* (2019), desenvolvida em ambiente acadêmico. Uma vez conectados a essa multiplicidade de estéticas presentes na cena contemporânea, os pesquisadores debatem questões acerca da atuação do(a) ator/atriz neste contexto.



Partindo da constatação de que o teatro contemporâneo tem trazido para o foco da construção dramatúrgica o tensionamento entre o campo da ficção e do real, no artigo “O REAL QUE EMERGE NAS OBRAS AUTOBIOGRÁFICAS CONVERSAS COM MEU PAI E STABAT MATER DE JANAINA LEITE” os autores Mario Celso Pereira Junior, Caroline Vetori de Souza e Clóvis Dias Massa discorrem sobre a atuação real e não fictícia, onde os artistas falam, mostram, contam, expõem a partir dos seus próprios nomes.

No artigo “MÚSICA ELETROACÚSTICA E COMPOSIÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS” Henrique Pellin e Cristina Rolim Wolffenbütteldiscorre sobre a importância da composição musical no processo de aprendizagem musical e a potencialidade da música eletroacústica como forma composicional. Também são apresentados os conhecimentos necessários para a sua elaboração e a prerrogativa do trabalho com a música eletroacústica na realidade brasileira.

Em “O PIPOQUEIRO DA FESTA”: PROGRAMAS DE PERFORMANCES EM MUSEUS” os autores Anna Paula da Silva e Emerson Dionisio Gomes de Oliveira apresentam suas reflexões sobre a arte da performance no contexto denominado novo institucionalismo, que se refere a abertura das instituições para novas práticas curatoriais, pedagógicas e artísticas, observando criticamente não apenas no conteúdo das exposições, mas também na comunicação e em suas formas. Neste artigo é evidenciada a presença de performances em museus construídas através de roteiros ou mesmo presentes nos programas, como parte das atividades e dos eventos das instituições.

Os pesquisadores Fellipe Santos Resende e Daniel Silva Aires apresentam um levantamento de dados sobre produções audiovisuais de dança realizadas em período de confinamento social decorrente da pandemia da COVID-19. No artigo intitulado “PROCESSOS DE CRIAÇÃO E REGISTRO DAS DANÇAS PARA O

AUDIOVISUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM PANORAMA GAÚCHO" os autores analisaram relatos de artistas, gestores e docentes em Dança do estado do Rio Grande do Sul sobre suas produções artísticas.

Em "OFICINA DO LIVRO RECICLARTE, UM PROJETO DE ENSINO DA ARTE DURANTE A PANDEMIA" a autora Claudia Elisete Kellermann traz um relato sobre a sua experiência em projeto de artes desenvolvido durante a pandemia causada pela SARS Covid-19. Trata do ensino de arte literária inclusiva, realizado com crianças de quatro escolas públicas de Gramado em 2020, onde foram desenvolvidas atividades como a fabricação de papel reciclado e papel machê; desenho e pesquisa da história da cidade e cinco livros com ilustrações táteis e escritas em tinta e braile.

"CORPOS EM EXPERIÊNCIA: UMA COREOGRAFIA QUEER" traz uma reflexão sobre a atuação de quatro bailarinos ao interpretarem diferentes formas de representação do que eles entendem por *gay*. Dentre as propostas coreográficas estavam as técnicas das danças urbanas, denominadas de Wacking e o Vogue e técnicas de expressão corporal orientadas pelo teatro. Segundo os autores Rodrigo Lemos Soares e Gustavo Henrique Pereira as inspirações para que os bailarinos criassem seus movimentos decorreram das formas pejorativas de insultos aos homossexuais observados em sua cidade.

No artigo "RUDOLF LABAN, UM CONVITE À DANÇA: PROBLEMATIZANDO SEUS ESTUDOS NA DANÇA DE SALÃO" Bruno Blois Nunes apresenta um panorama sobre os estudos desenvolvidos por Rudolf Laban e sua biografia. Com base nesta revisão o autor observa a relevância da teoria labaniana na dança de salão.

Através da interlocução de um caderno de exercícios de escrita criativa intitulado "Das saídas que moram nas palavras", a autora Caroline Vetori de Souza



apresenta o trabalho realizado junto às mulheres que cumprem pena no Presídio Feminino de Florianópolis. Neste artigo “AS SAÍDAS MORAM NAS PALAVRAS? AS SAÍDAS PODEM MORAR NAS PALAVRAS?: ESCRITA ENQUANTO ENCONTRO COM MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE” a autora objetiva o diálogo artístico e poético tendo como hipótese principal a geração de procedimentos de escuta, de modo que suas vozes ecoem consigo mesmas, com suas companheiras e com o mundo.

Por fim, esta edição da Revista da FUNDARTE traz um convite à reflexão sobre o *status* das artes na música, na dança, no teatro e nas artes visuais. Desejo que a leitura deste número da revista possa ampliar ainda mais os horizontes das pesquisas feitas em arte e educação. Boa leitura!

Profª. Drª. Fernanda Anders Zamin*

*Possui Doutorado em Educação pela UFSM e Mestrado em Educação pela UFRGS. Cursou Especialização em Psicomotricidade Relacional pelo UNILASALLE e Licenciatura em Música com habilitação em Flauta Doce pela UFRGS. Atualmente é professora do curso de Graduação em Música na Uergs; professora do Curso Básico de Música da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/ FUNDARTE e regente dos grupos musicais do Colégio Espírito Santo: Coro Infantil e Conjunto Instrumental.



EDITORIAL

Com grande satisfação é lançada a edição número 49 da Revista da FUNDARTE, cujas temáticas apresentadas em seus onze artigos e dois ensaios engrandecem a necessidade do ensino e da presença ressonante das artes na vida de todas as pessoas. Seja através da dança contemporânea e o seu papel como arma social; nas artes visuais, no teatro e na música por meio das histórias de vida e como são afetadas pelo fazer artístico; no teatro contemporâneo através da multiplicidade de estéticas e das vozes que ecoam no momento de fala e escuta; da música eletroacústica e do seu recurso composicional como meio de ensino e aprendizagem; no desafio do ensino inclusivo das artes no período pandêmico em especial nos espaços escolares; dentre tantos outros assuntos e transbordamentos teóricos apresentados.

No primeiro artigo desta edição, a pesquisadora Maria Consuelo Oliveira apresenta a obra da bailarina-coreógrafa Pearl Primus. O trabalho que foi intitulado "A DANÇA ENQUANTO ARMA SOCIAL MEDIANTE O ATIVISMO ESTÉTICO COREOGRÁFICO DE PEARL PRIMUS" buscou verificar através das obras mais representativas de Pearl Primus, as ressonâncias da sua produção artística na contemporaneidade. Dentre as principais temáticas apresentadas estão corporalidade e dança, ativismo-estético e dança como arma social.

Os pesquisadores Oneide Alessandro Silva dos Santos e Marcelo de Andrade Pereira apresentam uma pesquisa realizada no Curso de Dança Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria, que investigou por meio da abordagem das escritas de si, do filósofo francês Michel Foucault (2016), reflexões acerca do artista docente e do corpo criador. Nesse artigo intitulado "ESCREVER-LER-DANÇAR: PROCESSOS CRIATIVOS E FORMATIVOS EM DANÇA", são abordados aspectos referentes às concepções de corpo, dança, filosofia, pedagogia e imagens.



Em “ASPECTOS SUBJETIVOS EM LEONILSON: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE”, os pesquisadores Matheus de Abreu e Barbara Nogueira analisam duas obras do artista visual cearense Leonilson Bezerra Dias (1957 - 1993), frequentemente considerado como um dos expoentes da arte contemporânea brasileira, pelo seu trabalho de característica singular e fortemente autobiográfico. Além de trazer os aspectos marcantes da produção artística de Leonilson, é também apresentado no artigo uma breve contextualização sobre a semiótica discursiva através da qual permitiu uma interpretação mais abrangente sobre as obras.

No artigo intitulado “APRENDIZAGENS AO FAZER MÚSICA EM CONJUNTO” defendo a tese de que a experiência de tocar juntos pode promover sentimentos que asseguram o desenvolvimento e a formação profissional dos músicos licenciandos ou recentemente licenciados. Através da metodologia da Pesquisa (Auto)biográfica, o texto busca apresentar de que modo as histórias de vida dos integrantes do Conjunto de Flautas Doces da UERGS afetam e são afetadas pela experiência de fazer música juntos. A pesquisa apoia-se metodologicamente nos autores NÓVOA (1992; 2017); JOSSO (2012); e, no que diz respeito ao aprendizado social de fazer música em conjunto, em SCHÜTZ (1951; 1979) como referência central.

Os autores Evandro Hahn Luft e Marcia Berselli apresentam em seu artigo “O ATOR-CRIADOR NO TEATRO PÓS-DRAMÁTICO: ABORDAGENS SOBRE A ATUAÇÃO CONTEMPORÂNEA” uma variedade de estratégias e procedimentos criativos na atuação cênica, através da análise de cenas da obra *Antes de falar já não se ouve* (2019), desenvolvida em ambiente acadêmico. Uma vez conectados a essa multiplicidade de estéticas presentes na cena contemporânea, os pesquisadores debatem questões acerca da atuação do(a) ator/atriz neste contexto.



Partindo da constatação de que o teatro contemporâneo tem trazido para o foco da construção dramatúrgica o tensionamento entre o campo da ficção e do real, no artigo “O REAL QUE EMERGE NAS OBRAS AUTOBIOGRÁFICAS CONVERSAS COM MEU PAI E STABAT MATER DE JANAINA LEITE” os autores Mario Celso Pereira Junior, Caroline Vetori de Souza e Clóvis Dias Massa discorrem sobre a atuação real e não fictícia, onde os artistas falam, mostram, contam, expõem a partir dos seus próprios nomes.

No artigo “MÚSICA ELETROACÚSTICA E COMPOSIÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS” Henrique Pellin e Cristina Rolim Wolffenbütteldiscorre sobre a importância da composição musical no processo de aprendizagem musical e a potencialidade da música eletroacústica como forma composicional. Também são apresentados os conhecimentos necessários para a sua elaboração e a prerrogativa do trabalho com a música eletroacústica na realidade brasileira.

Em “O PIPOQUEIRO DA FESTA”: PROGRAMAS DE PERFORMANCES EM MUSEUS” os autores Anna Paula da Silva e Emerson Dionisio Gomes de Oliveira apresentam suas reflexões sobre a arte da performance no contexto denominado novo institucionalismo, que se refere a abertura das instituições para novas práticas curatoriais, pedagógicas e artísticas, observando criticamente não apenas no conteúdo das exposições, mas também na comunicação e em suas formas. Neste artigo é evidenciada a presença de performances em museus construídas através de roteiros ou mesmo presentes nos programas, como parte das atividades e dos eventos das instituições.

Os pesquisadores Fellipe Santos Resende e Daniel Silva Aires apresentam um levantamento de dados sobre produções audiovisuais de dança realizadas em período de confinamento social decorrente da pandemia da COVID-19. No artigo intitulado “PROCESSOS DE CRIAÇÃO E REGISTRO DAS DANÇAS PARA O

AUDIOVISUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM PANORAMA GAÚCHO" os autores analisaram relatos de artistas, gestores e docentes em Dança do estado do Rio Grande do Sul sobre suas produções artísticas.

Em "OFICINA DO LIVRO RECICLARTE, UM PROJETO DE ENSINO DA ARTE DURANTE A PANDEMIA" a autora Claudia Elisete Kellermann traz um relato sobre a sua experiência em projeto de artes desenvolvido durante a pandemia causada pela SARS Covid-19. Trata do ensino de arte literária inclusiva, realizado com crianças de quatro escolas públicas de Gramado em 2020, onde foram desenvolvidas atividades como a fabricação de papel reciclado e papel machê; desenho e pesquisa da história da cidade e cinco livros com ilustrações táteis e escritas em tinta e braile.

"CORPOS EM EXPERIÊNCIA: UMA COREOGRAFIA QUEER" traz uma reflexão sobre a atuação de quatro bailarinos ao interpretarem diferentes formas de representação do que eles entendem por *gay*. Dentre as propostas coreográficas estavam as técnicas das danças urbanas, denominadas de Wacking e o Vogue e técnicas de expressão corporal orientadas pelo teatro. Segundo os autores Rodrigo Lemos Soares e Gustavo Henrique Pereira as inspirações para que os bailarinos criassem seus movimentos decorreram das formas pejorativas de insultos aos homossexuais observados em sua cidade.

No artigo "RUDOLF LABAN, UM CONVITE À DANÇA: PROBLEMATIZANDO SEUS ESTUDOS NA DANÇA DE SALÃO" Bruno Blois Nunes apresenta um panorama sobre os estudos desenvolvidos por Rudolf Laban e sua biografia. Com base nesta revisão o autor observa a relevância da teoria labaniana na dança de salão.

Através da interlocução de um caderno de exercícios de escrita criativa intitulado "Das saídas que moram nas palavras", a autora Caroline Vetori de Souza



apresenta o trabalho realizado junto às mulheres que cumprem pena no Presídio Feminino de Florianópolis. Neste artigo “AS SAÍDAS MORAM NAS PALAVRAS? AS SAÍDAS PODEM MORAR NAS PALAVRAS?: ESCRITA ENQUANTO ENCONTRO COM MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE” a autora objetiva o diálogo artístico e poético tendo como hipótese principal a geração de procedimentos de escuta, de modo que suas vozes ecoem consigo mesmas, com suas companheiras e com o mundo.

Por fim, esta edição da Revista da FUNDARTE traz um convite à reflexão sobre o *status* das artes na música, na dança, no teatro e nas artes visuais. Desejo que a leitura deste número da revista possa ampliar ainda mais os horizontes das pesquisas feitas em arte e educação. Boa leitura!

Profª. Drª. Fernanda Anders Zamin*

*Possui Doutorado em Educação pela UFSM e Mestrado em Educação pela UFRGS. Cursou Especialização em Psicomotricidade Relacional pelo UNILASALLE e Licenciatura em Música com habilitação em Flauta Doce pela UFRGS. Atualmente é professora do curso de Graduação em Música na Uergs; professora do Curso Básico de Música da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/ FUNDARTE e regente dos grupos musicais do Colégio Espírito Santo: Coro Infantil e Conjunto Instrumental.



A DANÇA ENQUANTO ARMA SOCIAL MEDIANTE O ATIVISMO ESTÉTICO COREOGRÁFICO DE PEARL PRIMUS

Maria Consuelo Oliveira Santos[1]

Resumo: Este trabalho apresenta os primeiros dados da pesquisa a respeito da importância da obra de Pearl Primus, uma bailarina-coreógrafa vanguardista que difundiu o uso de temas do campo áfrico na dança moderna. Os objetivos referem-se à obtenção e apresentação de informações biográficas, análise de obras mais representativas, assim como verificar a ressonância de suas produções no espaço da dança e, inclusive, na contemporaneidade. A metodologia é de âmbito qualitativo e sustentada por fontes bibliográficas e documentais. Temáticas como corporalidade e dança, ativismo-estético, dança como arma social são algumas categorias identificadas em suas coreografias afro-estéticas.

Palavras-chave: Afro-estética. Dança. Corporalidade.

DANCE AS A SOCIAL WEAPON THROUGH THE CHOREOGRAPHIC AESTHETIC ACTIVISM OF PEARL PRIMUS

Abstract: This paper presents the first data of the research regarding the importance of the work of Pearl Primus, an avant-garde dancer-choreographer who spread the use of African themes in modern dance. The objectives refer to obtaining and presenting biographical information, analysis of more representative works, as well as to verify the resonance of her productions in the dance space and, even, in contemporary times. The methodology is qualitative in scope and supported by bibliographic and documentary sources. Topics such as corporality and dance, aesthetic activism, dance as a social weapon are some categories identified in her Afro-aesthetic choreographies.

Keywords: Afro-aesthetic. Dance. Corporality.

Introduzindo: o encontro

Um inesperado encontro deu início a esta pesquisa. Estava navegando através do espaço virtual e fui surpreendida com uma imagem de um imenso salto da bailarina-coreógrafa Pearl Primus, em uma de suas performances. Isto ocorreu

[1] Doutorado em Antropología Social e Cultural realizado na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) e defesa da tese pela Universitat Rovira i Virgili (URV), Espanha. Pós-doutorado pela Facultad de Ciencias de la Comunicación da Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Monterrey, México. Licenciada em Letras e em Filosofia, mestrado em Educación (UFBA e em Antropologia (UAB). Pesquisadora do Grupo LINC/CNPq - Linguagem da Cena, Imagem, Cultura, Representação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Kàwé/CNPq - Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: consol.oliveira@gmail.com.

em um momento em que não procurava pela citada coreógrafa, pois não a conhecia. Deve ter sido pelo tipo de palavras que estava utilizando, no rastreador de páginas Web, o que me proporcionou realizar este contato virtual.



Figura 1. Pearl Primus performatizando um dos seus notáveis saltos.
Fonte: Baron-Hulton, Archive/Getty Images - Britannica: Disponível em: https://tinyurl.com/6afbnews - Acesso em: 23. mar. 2021.

Segui procurando por mais dados e encontrei diversas imagens de suas atuações, a exemplo do salto da figura 1. Constatei que o seu legado na dança tinha sido muito importante e, inclusive, foi uma das pioneiras a utilizar temáticas afrorreferenciadas[2] na dança moderna nos Estados Unidos, a partir da década de

[2] Por se tratar de um artigo que enfoca aspectos de conhecimentos que se originaram a partir da interrelação cultural entre países africanos e outras nações, serão utilizados termos que explicitam esta vinculação tais como afrodescendente, afrorreferenciado, afro-estética, afro-originário, afro-

1940. Seus espetáculos coreográficos foram gestados em circunstâncias de intensos preconceitos e separações presentes nas relações entre brancos e negros no citado país.

Primus elaborou coreografias com fortes denúncias sociais contra discriminações, pobreza, racismo, linchamentos físicos. Ao defrontar-nos com os seus trabalhos fica evidente o cuidado em apresentar os temas e o entrelaçamento entre epistemes, considerando que Primus utilizava a poesia, a música e saberes afrorreferenciados em composições performáticas sem exotismos. Em vista disto, realizou estudos apurados em busca da compreensão, revitalização e vivências de liames africanos advindos da integração, inter-relação entre culturas e cujo diálogo possibilita o enriquecimento mútuo. Oliveira e Laurentino (2020), quando apresentam a necessidade da reflexão epistemológica também manifestam a necessidade de transpor referencialidades hegemônicas e isto Primus fez com maestria em suas criações. Rompeu padrões estabelecidos e apresentou outras possibilidades performáticas e interpretativas.

Trazer Primus aos estudos atuais é pertinente, tanto porque a sua obra ainda continua sendo aclamada como um exemplo de respeito ao conhecimento de ascendência africana e por sua qualidade artística inovadora. Vale ressaltar que a sua obra coreográfica foi pouco divulgada em nosso país e tal legado merece a nossa atenção. Desenvolveu trabalhos com ênfase em questões sobre corporalidade, a dança como uma ferramenta de luta social, a interconexão entre conhecimentos, temáticas estas que ainda hoje estão na ordem do dia. Sendo também uma antropóloga, suas pesquisas representaram uma grande contribuição na esfera da antropologia da dança, cujas criações coreográficas são resultantes de investigações em profundidade, realizadas em campo.

A atenção às origens e preservação de aspectos de danças ancestrais adensaram a sua criação coreográfica. Afrontando estereótipos e prejulgamentos defendeu a dança como um meio de denunciar injustiças e, igualmente, uma possibilidade de unir as pessoas contra as discriminações. O seu pioneirismo

---

caribenho, afronorteamericano. Demonstrando, assim, a força de saberes que se constituíram desta imbricação cultural, o que possibilitou as denominações citadas.

influenciou enormemente a dança moderna e ainda hoje continua sendo uma significativa referência. Daniel (2017) reconhece que ao longo das décadas entre 1930 e 1950, Katherine Dunham e Pearl Primus eram as máximas expoentes na dança afro-originária não somente nos Estados Unidos, mas em todo o mundo.

Os que conviveram com Primus são unânimes em afirmar que ela conseguiu instigar, em seus alunos, um senso de orgulho e respeito quanto aos saberes africanos e correlatos. Não é demais afirmar que a sua vida foi uma luta constante na divulgação desses conhecimentos ao demonstrar serem tão válidos como qualquer outro saber. De modo igual, nunca deixou de lutar contra o racismo na dança, nas produções teatrais e no âmbito de toda a sociedade.

Metodología

A metodologia é qualitativa, interpretativa, vinculando e interconectando as modalidades documental e a bibliográfica. Os objetivos da presente proposta referem-se à obtenção e apresentação de dados biográficos da citada artista, elencar e realizar análise de suas obras mais emblemáticas, verificar a repercussão das mesmas no universo da dança e ademais analisar reinterpretações de suas obras na contemporaneidade. Para tanto, os dados necessários serão obtidos em reportagens de jornais, em vídeos, homenagens, depoimentos, fotografias, artigos, livros, resenhas, depoimentos. A partir desta delimitação é oportuno o que sinaliza Gómez (2011, p. 230-31) sobre a investigação documental:

> A construção do conhecimento a partir das fontes é uma forma de velar pela tradição do pensamento original e, desde essa perspectiva, trazê-lo ao presente com uma leitura hermenêutica que favoreça a discussão ao realizarmos nossas aportações ao desenvolvimento científico com propostas que podem ser questionadas permanentemente, mas que sempre estarão orientadas ao alcance de novos desenvolvimentos.[3]

[3] Tradução própria, bem como os demais trechos ao longo deste trabalho.

Do mesmo modo pode-se aplicar esta consideração em relação aos estudos bibliográficos que, neste nosso caso, será um dos suportes da pesquisa. Tampouco podemos passar ao largo da exploração online quando se trata de estudos documentais e bibliográficos, considerando as múltiplas possibilidades que o meio digital possibilita. Vale ressaltar que essa pesquisa faz parte de uma proposta mais ampla com a finalidade de realizar estudos sobre outros bailarinos e coreógrafos nas três Américas, que desenvolveram ou desenvolvem trabalhos afro-originários.

É uma investigação que se encontra inscrita no Grupo de Pesquisa *LINC*/CNPq - Linguagem da Cena, Imagem, Cultura, Representação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Ao mesmo tempo, faz parte de atividades do *KÀWÉ*/CNPq - Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no qual também participo como pesquisadora.

Aspectos biográficos

Em Porto Espanha, capital da República de Trindade e Tobago, nasceu Pearl Eileen Primus em 29 de novembro de 1919 e faleceu em Nova Iorque em 29 de outubro de 1994, aos 74 anos. Foi versátil e plurivalente. Bailarina, coreógrafa, ativista e educadora. Obteve um título de mestrado em educação e um doutorado em antropologia. Os pais, Edward e Emily Primus, se mudaram para os Estados Unidos em 1921 quando Primus tinha dois anos de idade. Um dado curioso é que a mesma concluiu um bacharelato em biologia e estudos em pré-ciências médicas pois sua intenção era tornar-se médica.

Ao não conseguir encontrar trabalho em sua área de estudo, procurou ajuda da instituição “National Youth Administration” que a recomendou ao “America Dances”, em 1941, para trabalhar na divisão responsável pelas vestimentas e, logo depois, foi contratada como bailarina assistente. Também em 1941 Primus se apresentou em uma audiência e recebeu uma bolsa de estudos para o “New Dance Group”. Lloyd (1974, p. 269) afirma que “qualidades como espontaneidade, velocidade e poder foram imediatamente reconhecidas”. Primus foi a primeira aluna

negra do referido grupo cujo lema era "a dança é uma arma". E foi neste ambiente marcadamente de luta social, em uma sociedade profundamente discriminatória, que Primus obteve a sua formação em dança.



Figura 2. Pearl Primus performatizando em “Rock Daniel” (1944). Fonte: fotografia de Barbara Morgan. *In:* Wikipedia. Disponível em: https://tinyurl.com/3bn644a - Acesso em: 1.jul.2021.

Dois anos mais tarde, em 1943, realizou o seu primeiro trabalho solo inaugurando a sua carreira profissional com a peça coreográfica “African Ceremonial”. Expandiu sua formação em dança com grandes nomes da dança a exemplo de Asadata Dafora, Marta Graham, Louis Horst, Charles Weidman, Doris Humphrey. Com determinação e um trabalho árduo no mundo da dança criou a sua própria companhia, a “Primus Company”, que atuou em vários lugares do mundo, a exemplo de Israel, Grã Bretanha e França. Em consequência da grande aceitação e

reconhecimento da qualidade de seu trabalho, atuou em lugares famosos a exemplo do “Madison Square Garden” e do “Carnegie Hall”.

Inicialmente, Primus explorou a cultura e a dança africana consultando a família (o seu avô era originário do povo africano “Ashanti”), livros, artigos, fotos, museus e, inclusive, a sua mãe tinha sido bailarina. Após seis meses de pesquisa exaustiva completou a composição intitulada “African Ceremonial”. Esta peça serviu-lhe de introdução ao seu crescente interesse pela herança afro-originária. Em 1944 Primus viveu em comunidades de afronorteamericanos, especificamente em Carolina do Sul, Alabama e Georgia. Utilizando o método da observação participante, atuou como uma das trabalhadoras rurais colhendo algodão com as próprias mãos. Também participou de atividades nas igrejas onde o canto, a dança e a espiritualidade se mesclavam. Ao ter acesso a dados significativos da vida e expressões de afronorteamericanos moradores dos citados estados, conseguiu plasmar significativas peças coreográficas. Primus continuou utilizando este tipo de coleta de dados, bastante utilizado em pesquisas antropológicas, durante toda a vida.

O estudo imersivo relacionado a conhecimentos africanos tornou-se possível a partir de uma bolsa de estudos da “Rosenwald Foundation”. A partir de 1948 viajou ao continente africano chegando a visitar nove países. Em Libéria, Gana, Nigéria, Cameron, Angola, Senegal e Zaire teve contato com danças rituais de diversas tribos e documentou cerimônias ritualísticas. A vinculação com África se manterá durante décadas chegando a dirigir um centro de criação em Monrovia, a capital da Libéria. Ao retornar para a América, além de continuar coreografando dedicou-se bastante ao ensino.

Em 1953, ao regressar ao seu país Trinidad e Tobago, conheceu o músico-dançarino Percival Borde que se tornou o seu segundo esposo, também seu parceiro de dança e com quem teve um filho. Juntamente com Borde abriu a “Primus-Borde School of Primal Dance” onde desenvolveu o método intercultural de ensino.

Ao obter o título de doutorado pela “University of New York” em 1978, atuou como profesora de estudos étnicos em cinco universidades entre as quais a

"University of New York", "Hunter College" e "Howard University". Neste mesmo ano fundou Instituto de Linguagem da Dança Pearl Primus. Ademais, ensinou na "Alvin Ailey School" durante muitos anos. Recebeu vários prêmios como, por exemplo, a Medalha Nacional das Artes.

As suas coreografias "The Negro Speaks of Rivers", "Hard Times Blues" e "Strange Fruit", bastante conhecidas, explicitam injustiças sociais, discriminações ou o poder sobre o corpo do outro a ponto de exterminá-lo, a exemplo do que ocorre em um linchamento. São trabalhos que ainda continuam sendo executados e reinterpretados. Voltaremos aos mesmos, mais adiante. Em Dokosi (2020), Esteller (2019), Schwartz (2011), Dunning (1994), Gere (1994), Ellis [s/d] e Tyson [s/d] foram obtidos os dados biográficos acima descritos.

Ressignificando origens

Primus foi considerada uma embaixadora da dança moderna afrorreferenciada. Realizou estudos em sua terra, no Caribe, na África e no sul das Estados Unidos. O seu fazer antropológico em busca das origens nos permite vislumbrar a dimensão de seu imenso trabalho para recuperar e ressignificar as origens afrodescendentes. Há um trecho opinativo e sugestivo, da década de 1970, colocado na continuação, que expõe alguns aspectos sobre a pessoa de Primus e o tratamento que ela deu aos conhecimentos afrodescendentes, bem como o seu significado para a dança moderna. Destaca a sua dinâmica diante das temáticas da ancestralidade quando seu próprio corpo já suscitava a forte presença da sua herança africana, que ela pesquisou, vivenciou e expressou em suas criações coreográficas. Lloyd (1974, p.266), assim declara:

> A sua presença lembra a terra longínqua e a própria ancestralidade. A voz reflete a educação universitária de uma jovem estadunidense dos tempos atuais. Apresenta ritmos africanos, caribenhos e negros norte-americanos com excelente encenação, ainda que com menor teatralidade que Katherine Dunham, embora seja uma dançarina mais vibrante. Ela não glamouriza seu material, não exagera o movimento pélvico [...]. Ela não refina em excesso a sua arte como alguns artistas negros que, inibidos pelo estigma da inferioridade racial, costumam fazer. Com dignidade e orgulho (e talvez com

> alguma idealização) ela exibe os costumes ancestrais, as esperanças, as metas e lutas, a grandeza inerente ao seu povo.

Como se observa no citado trecho, a expressão linguística de Primus refletia uma educação estadunidense que se imbricou com raízes afro-caribenhas e africanas e, assim, durante a sua existência construiu uma identidade intercultural. Por uma decisão pessoal se propôs a retomar e vivenciar sua ancestralidade, um posicionamento que foi definidor para a sua trajetória de vida e de suas coreografias. Essa opção foi tão marcante que na África Primus recebeu alguns nomes, a exemplo de "Omowale", a criança que regressou ao lar. Conforme Schwartz (2011), era a denominação que ela mais apreciava porque evidenciava suas raízes e igualmente seus vínculos espirituais. Também lhe deram o nome de “Adaora”, a filha de todos. Além disso, também era chamada de “Mna”, pronunciado como “ma” da língua Efik, de Calabar, Nigeria, que significava “a mãe que não lhe deu a luz”. Schwartz (2011) também relembra como o nome é importante nas culturas, principalmente na África, o que significa uma honra para quem o recebe.

A imersão cultural de Primus proporcionou-lhe conhecimentos, parâmetros, referências que possibilitaram a ressignificação de suas origens e estabelecimento de vínculos. Elementos estes significativos, tanto para a sua história de vida como em relação às suas criações coreográficas. A noção de ancestralidade entendida na perspectiva de conhecimentos ressignificados através da memória e de ações corporais, como sugere Santos (2017, p.105):

> Para tanto, a abordagem do estudo é intertextual, criativa em relação às ações cotidianas do homem; dissocia-se da tradicional abordagem focada na cópia de formas do rito vivenciado no terreiro; volta-se para o corpo por meio de memórias ancestrais, com ações corporais carregadas de significados, trazendo-as para o presente e ressignificando-as por meio da arte do movimento criativo.

Uma concepção que se coaduna com os trabalhos de Primus no sentido que o passado inspira, mas necessita ser redinamizado. Sem esquecer a importância da memória corporal no processo sócio-histórico-cultural. Isso se verifica em relação às suas vivências em comunidades africanas ou afro-originárias, que foram definidoras

para a elaboração e qualidade de suas criações artísticas. Primus sentia, vivia e recriava, mas sem a perda da consciência de suas raízes como se comprova toda a força e clareza de sua ancestralidade quando afirma: "Quando danço, estou dançando como um ser humano, mas um ser humano que tem raízes africanas" (MCPHERSON, 2009, p.1).

Corporalidade e dança

É por demais conhecido que nas últimas décadas a temática corporalidade tem sido bastante enfocada em diferentes dimensões. Neste viés é sempre salutar voltar a atenção para autores pioneiros que apresentaram importantes considerações sobre tema, o que não deixa de ser um exercício que nos permite conhecer a gênese de significativas discussões e, por conseguinte, observar a sua continuidade e as reflexões posteriores que daí suscitaram. Um dos primeiros foi o filósofo Nietzsche, que no século XIX criticou um pensamento filosófico que exaltava mais o espírito em detrimento do corpo. Para o citado filósofo não existe nenhuma ideia ou realização que não se vincule ao corpo e isso pressupõe que o corpo não pode ser visto independente da realidade, pois é o corpo que dá sentido à realidade. Em “Así Hablaba Zaratustra” (2005, p.59) nos diz: “Quem está desperto e consciente exclama: Todo eu sou corpo [...] O corpo é o grande sistema de razão”. Também afirma: “Existe mais razão em teu corpo do que na melhor sabedoria” (p.60).

Merleau-Ponty (1999), um dos leitores de Nietzsche, também aponta que “o corpo é o nosso veículo no mundo”, ou seja, a reunificação da razão e da sensibilidade e o antropólogo Jackson (1983), continuando esta linha de pensamento aponta que o corpo se constitui, em si mesmo, como sujeito (body subject), portanto uma relação intersubjetiva em que sentimentos, percepções, vivências, denúncias são compartilhadas entre sujeitos. Por isso que Jackson se coloca contrário ao que se denomina que o corpo é um texto. O que ocorre é um processo interrelacional em que bailarino e o expectador, em interconexão, sentem, percebem, compreendem, reagem e, a partir daí, a comunicação é gerada na

confluência de corpos, na intersubjetividade e não porque o corpo seja um texto a ser lido.

Logo, um entendimento sobre o corpo que se aproxima das vivências de Primus ao ter afirmado a sua ancestralidade presentificada no corpo. Um corpo que dança como um lugar em que o intersubjetivo é construído na diversidade das intersecções em contextos sócio-histórico-culturais. A proposta de Primus também nos convida a observar a noção de *embodiment*, corporalidade – o processo ao qual estamos imersos como apresenta Csordas (1990, 2008). O corpo como sustentáculo da experiência humana potencial intencional, intersubjetiva, relacional, conflitiva, interativa. Desse modo, a estética-coreográfica de Primus é profundamente corporal e sua ancestralidade é vivida no corpo que experiencia e expressa as interrelações entre passado e presente em suas diversas possibilidades e imbricadas em um processo interativo, como afirmou o citado antropólogo.

Ativismo estética e dança enquanto arma social

No entendimento de Shapiro (2016) a concepção de estética é dimensionada "[...] como aquele domínio em que a os significados são revelados e as possibilidades de mudança social podem ser imaginadas e realizadas" (p.14), pois a autora considera uma estética que se relaciona com a liberdade humana e sua autodeterminação e, por conseguinte, com a transformação radical. Nesse sentido, a dança estaria relacionada com a justiça social e, portanto, o poder da dança para vislumbrar e criar mudanças. Shapiro também atenta que "a dança se torna um processo de ativismo estético no qual a corpo fornece uma história concreta" (p.16). Ante esta compreensão, a dança de Primus se insere na condição de arma social e cujo ativismo estético faz parte de uma agenda moral de justiça social e de direitos humanos, aspectos estes sinalizados por Shapiro.

A dança, na condição de arma social é a própria expressão do ser e estar de Pearl Primus, de um sentir e fazer expressos através da estética coreográfica. A arma do corpo que evidencia saberes, valores, que afronta o estabelecido forjado de incompreensões. Nessa perspectiva, fica evidente em suas elaborações

coreográficas que a episteme de gênese africana é tão significativa quanto qualquer outro saber. O que importa não é a gradação, pois os conhecimentos não devem ser considerados mediante critérios de valor em termos de melhor ou pior, mas sim dimensionados a partir das experiências dos sujeitos, dos povos, das comunidades. Primus é um exemplo de luta contra ideias colonialistas que consideram menor tudo que não seja oriundo do ponto de vista do dominador. Em suas criações está presente a tenacidade contra posicionamentos que empobrecem a relação com os saberes e que aprofundam preconcepções.



Figura 3. Performance de Primus em "The Negro Speaks of Rivers" (1944).
Fonte: Barbara Morgan. Disponível em: https://tinyurl.com/4khca9
Acesso em: 10.jun.2021.

Rufino (2016, p.57) chama a atenção que "o corpo é o primeiro lugar de ataque do racismo/colonialismo. Porém, esse mesmo corpo que é atacado nos revela outras possibilidades" e foi isso que Primus demonstrou com a sua luta contra preconceitos e hostilidades oriundos de uma sociedade que professava posições colonialistas. Portanto, deixou explícito prejulgamentos em relação ao corpo negro no universo da dança e propôs performances inovadoras. O seu corpo em coreografias solo impactava o público com o seu gestual forte e vibrante – era essa a intenção e o conseguia. A dança para Primus realmente foi uma arma social plena de significados que se nutria da força das origens.

A coreografia “The Negro Speaks of Rivers” (Negro Fala de Rios), de 1943 foi inspirada em um poema de Langston Hughes, com o mesmo título. Hughes (1902-1967) foi um escritor afronorteamericano nascido em Missouri. O poema tece comparações entre a ancestralidade do povo negro e quatro significativos rios para a história da humanidade. A seguir, alguns trechos do referido poema.

> [...] Minha alma cresceu profundamente como os rios.
>
> Conheci rios: conheci rios antigos como o mundo e mais antigos
> que o fluxo do sangue humano em veias humanas.
> Banhei-me no Eufrates quando as madrugadas eram jovens.
> Construí minha cabana perto do Congo e ele me embalava para dormir
> Olhei para o Nilo e ergui as pirâmides acima dele.
> Escutei o canto do Mississippi quando Abe Lincoln
> foi a Nova Orleans, e vi seu seio enlodaçado tornar-se
> dourado ao pôr do sol.

É um poema escrito em 1920 e no momento em que foi escrito o vocábulo “negro” não era considerado ofensivo, como o é atualmente nos Estados Unidos. O poeta ressalta que africanos estiveram presentes e participando de momentos importantes da humanidade, pois os rios são símbolos de trajetórias da gente africana, tão antiga como a própria existência. Também se refere à famosa viagem de Abraham (Abe) Lincoln pelo Rio Mississippi, quando viu de perto os males da escravidão. Ericagreil (2011, p. 2), ressalta:

> O simbolismo em “The Negro Speaks of Rivers” utiliza a imagem de rios para representar a alma dos afro-americanos ao longo da história. Ademais, o contraste de luz e escuridão relacionado com o “lamacento” Mississippi e outros rios “escuros”, juntamente com o nascer e o pôr do sol. O contraste de luz e escuridão refletem o conflito de raça na história.

A partir deste poema, que apresenta um passado de glória do povo africano por ter erguido civilizações em contraste com a vida de pessoas afronorteamericanas em total pobreza ao longo do Mississippi, Pearl Primus criou uma coreografia cuja performance corporal denunciou essa triste realidade. Dessa forma, resgata origens africanas adentrando-se a uma realidade que não é construída somente pelo presente, mas que está imbricada em um passado que traz o sentido ao presente. Nota-se, além disso, a sua preocupação com a epistemologia

coreográfica em estabelecer interconexões entre diferentes modalidades de conhecimentos plasmada em tocantes movimentos performáticos.



Figura 4. Primus em “Hard Time Blues” (1943). Fonte: Carl Van Vechten *In*: The New York Public Library. Disponível em: https://tinyurl.com/kwfu5wem - Acesso em: 19.jul.2021.

A coreografia “Hard Time Blues” (Tempos Difíceis”) de 1945, foi motivada por sua própria vivência como observadora participante, na condição de imigrante em comunidades afronorteamericanas em estados do Sul, mencionado anteriormente, e também inspirada pela canção “Hard Time Blues” (1941), escrita pelo músico afronorteamericano Josh White (1915-1969), nascido em Carolina do Sul. Uma canção que fala de tempos muito difíceis para os negros estadunidenses referente ao período conhecido como a Grande Depressão e cuja primeira estrofe citamos a seguir:

Fui para casa há um ano.
As coisas estavam tão más, Senhor,
que o meu coração ficou dolorido.
As pessoas não tinham nada,
era um pecado e uma vergonha.
Todos disseram que a culpa era dos tempos difíceis.

Como vemos, Primus se preocupou muito com a situação de vida dos afronorteamericanos que viviam em extrema pobreza e, por isso a sua dança era um protesto contra o sistema que rouba das pessoas o fruto do seu labor, como ela mesma chegou a dizer. Nesta obra realizou saltos atléticos que surpreenderam o público. Primus advertia que era importante observar a "forma que o corpo toma no ar". Explicou que os saltos nem sempre simbolizavam a alegria. Neste caso, seus poderosos saltos retratavam o desafio, o desespero e a raiva dos trabalhadores que viviam em péssimas condições, ao longo do Rio Mississippi.

Outra criação de grande impacto social e bastante conhecida denomina-se “Strange Fruit” (Fruto Estranho), referência à brutalidade de corpos linchados, queimados e pendurados nas árvores do sul dos Estados Unidos. Enfoca uma mulher branca reagindo horrorizada ao linchamento que havia presenciado na condição de participante da multidão, que assistia a terrível crueldade contra um ser humano. Um forte sentimento de arrependimento a invade e sente-se mortificada, aflita, atormentada. Esta coreografia foi inspirada no poema “Strange Fruit” escrito pelo professor e poeta norte-americano Abel Meeropol (1903-1986). São versos pungentes e contundentes em protesto ao linchamento de dois homens negros. O citado poema também foi transformado em música e cuja primeira interpretação foi da famosa cantora Billie Holiday. Este poema pode ser lido, na íntegra, em Meeropol (2021, p.1) e que aqui registramos a primeira estrofe:

Árvores do Sul dão frutas estranhas
Sangue nas folhas e sangue na raiz
Corpos negros balançando na brisa do Sul
Frutos estranhos pendurados nos choupos.

Considera-se que nenhuma obra foi tão radical como esta no momento em que foi exibida, ultrapassando os limites do que era considerada dança de vínculo

africano. Inicialmente a citada coreografia era acompanhada pela poesia lida por atores, até o dia que Primus a realizou em silêncio e o impacto foi muito maior, segundo Schwartz (2011). Outro dado relevante é que Primus interpretava o papel da mulher branca e que, naquele momento, este aspecto também chamou muito a atenção por sua própria condição de dançarina negra.

A coreografia “Strange Fruit” coloca em cena uma mulher usando um vestido, com um lenço na cabeça e pés descalços. Uma performance em que o corpo viaja para cima e para baixo, na diagonal, com movimentos rápidos, também com caídas ao solo e cujos sons do corpo são ouvidos pelo público. Observa-se luta, repetição, contrações, mãos sobre a cabeça nos dizendo angústia e tantos outros gestuais performáticos mostrando uma pessoa em conflito. Uma versão desta coreografia foi exibida em YouTube (PRIMUS, 2020).



Figura 5. “Transitions of Pearl Primus”, cena de “Strange Fruit” Reinterpretação coreográfica por Kim Bears, 2013. Disponível em: https://tinyurl.com/af7c645r - Acesso em: 15.jul.2021.

Na Figura 5, se observa uma das cenas da citada coreografia que originalmente é realizada por uma só bailarina e nesta reinterpretação é performatizada por seis intérpretes. Ao executar os mesmos gestuais e ao mesmo tempo intensifica a força coreográfica.

“Strange Fruit” foi uma coreografia que obteve o reconhecimento da crítica e foi apresentada em teatros de grande renome. Uma obra que obrigou o público a

enfrentar o racismo de uma forma visceral e profunda e, ao mesmo tempo, enfrentar-se a si mesmo. Igualmente demonstrou a capacidade criativa de uma bailarina-coreógrafa negra e que lhe conferiu o reconhecimento como uma das figuras mais relevantes da dança afronorteamericana.



Figura 6. Pearl Primus performatizando "Fanga Dance", em sua madurez. Fonte: TV Broadcast - Pearl Primus: Omowale. Disponível em: https://tinyurl.com/mjpuuzrp Acesso em: 20.jun.2021.

Outra contribuição de Primus refere-se à divulgação de ritmos africanos tradicionais que permaneceram até hoje, dinamicamente reconfigurados, como o exemplo da dança "Fanga", originária da Libéria ou Serra Leoa (figura 6). Uma dança em forma de invocação à terra e ao céu. A primeira versão, nos Estados Unidos, foi desempenhada por Asadata Dafora em 1943. Depois retomada por Primus em 1959,juntamente com a Companhia Nacional de Dança da Libéria.

Finalizando

As experiências de Primus como estudante de dança no "New Dance Group" foram definidoras de sua carreira. Era um grupo inovador que militava contra a pobreza, a fome, o racismo, as injustiças e, neste contexto, concebia a dança como

uma arma visível para as lutas da classe trabalhadora. Consequentemente, neste espaço foram forjados os caminhos de uma jovem mulher negra que se tornou politicamente consciente. Sua vida passou a ser dedicada à criação, à performance e ao ensino de temáticas afrorreferenciadas, e sempre demostrando a importância da interculturalidade que promove o encontro, amplia e redimensiona conhecimentos.

Conseguiu explorar plenamente os recursos disponíveis no treinamento formal da dança ao estudar com grandes artistas contemporâneos. Desenvolveu um grande interesse quanto às conexões culturais entre a dança e as vidas de descendentes de escravos africanos, bem como a importância de conhecimentos vividos nos corpos dos sujeitos, que a dança tem a capacidade de explicitá-los.



Figura 7. Pearl Primus na maturidade. *In:* Justine Durrel. Fonte: Steve Long. Disponível em: https://tinyurl.com/6vbkar54 – Acesso em: 9.jul.2021.

Criou coreografias dramático-estéticas performatizando sofrimentos, emoções, denunciando preconceitos e discriminações, a partir do centro de seu interesse, ou melhor, o estudo e a interpretação da influência afro-originária no âmbito das expressões culturais caribenha e norte-americana - um exemplo de interconexão entre saberes. O seu lastro antropológico lhe possibilitou um tratamento aprofundado das temáticas dimensionadas, e objetivando sempre a integração entre conhecimentos, que se expressaram em criações estético-dramáticas na dança.

Gerações atuais continuam executando suas obras e isso prova a força de seu legado que interconectou passado e presente, e ainda continua nos dizendo a força de suas criações inovadoras. Por intermédio do ativismo político, Primus rompe invisibilidades e prenoções sobre os saberes evidenciando que a dança de raiz africana é tão válida como qualquer outra expressão no âmbito da arte. Também deixou patente a forte presença do corpo negro na dança, em um momento em que críticos consideravam um tipo de corpo não apto para a dança. Neste sentido retomamos Rufino (2016) quando aponta que é mediante os saberes vividos no corpo "que se confrontam e se rasuram nesses regimes" (p. 57), e foi isso que Primus fez com maestria em suas configurações coreográficas.

Perante o exposto, a bailarina-coreógrafa Primus demonstra, com muita força, que estéticas africanas e afro derivadas, consideradas rudimentares e primitivas, eram advindas de preconcepções sobre os conhecimentos dos povos africanos. Por conseguinte, o seu percurso foi de constante luta denunciando prejulgamentos e exclusões que se transformam em injustiças. Em vista disso, o seu legado nos faz perceber uma grande lição: na arte da dança não existem fronteiras, barreiras e, tampouco, impossibilidades.

Por último, há vários aspectos que carecem ser aprofundados e que este artigo não logrou dar conta, como por exemplo, as múltiplas influências africanas em sua obra e as estéticas que daí são reelaboradas. Outro tópico se refere à corporalidade, que requer melhor análise, considerando que Primus traz este tema com robustez, e isso suscita múltiplas considerações. Igualmente estudos sobre as reinterpretações contemporâneas de sua obra, que ampliam e atestam o seu legado.

Referências:

CSORDAS, Thomas J. Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos,* American Anthropological Association, Virginia, vol. 18, n.1, pp.5-47, 1990.

_____. *Corpo/Significado/Cura*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008.

DANIEL, Yvonne. O Poder do corpo dançante na performance afrodescendente. *Rebento*, São Paulo, n. 6, p. 17-50, maio 2017.

DOKOSI, Michael Eli. From backstage to choreographer, U.S audience got enthralled by Pearl Eileen Primus' African and Caribbean dance. *In: Face2face Africa,* Nova Iorque, 2020. Disponível em: https://tinyurl.com/48s4ej26 - Acesso em: 4.jul.2021.

DUNNING, Jennifer. Pearl Primus is dead at 74: a pioneer of modern dance. Nova Iorque, *The New York Times,* 1994. Disponível em: https://tinyurl.com/243n56nk.Acessp. Acesso em: 10. maio.2021.

ELLIS, Erin. Pearl Primus: Omowale "The child returned home". *In: Sutori,* Philadelphia, [s/d]. Disponível em: https://tinyurl.com/fkcr4jr4 - Acesso em: 6. maio. 2021

ERICAGREIL. Langston Hughes: "The Negro Speaks of Rivers". In: *BLOG@BBF,* North Lawndale, 2011. Disponível em: https://tinyurl.com/2h6p8fmy - Acesso em: 25. maio. 2021.

ESTELLER, Sara. El legado de Pearl Primus. *In: El Hype*, Valencia (Es), 2019. Disponível em: https://tinyurl.com/nywyfz9p - Acesso em: 2.jun.2021.

GERE, David. Dances of Sorrow, Dances of Hope: The work of Pearl Primus finds a natural place in a special program of historic modern dances for women. Primus' 1943 work 'Strange Fruit' leaped over the boundaries of what was then considered 'black dance'. Los Angeles, *Los Angeles Times,* 24. abr.1994. Disponível em: https://tinyurl.com/2esjbbhf - Acesso em: 3 mar.2021.

GÓMEZ, Luis. Un espacio para la investigación documental. *Rev Vang. Psicol.,* Bogotá, vol.1, n.2, oct-mar, p. 226 – 233, 2011.

JACKSON, Michael. Knowledge of the Body. *Man,* Londres, vol. 18, n. 2, p. 327-345, 1983.

LLOYD, Margaret. *The borzoi book of modern dance*. 2ª ed. New York: Dance Horizon, 1974.

MCPHERSON, Elizabeth. Dance History: Pearl Primus. Nova Iorque, *DanceTeacher,* 2009. Disponível em: https://dance-teacher.com/pearl-primus/. Acesso em: 26. maio. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MEEROPOL, Abel. Strange Fruit. *In: Genius.* [S.*l*], 2021. Disponível em: https://genius.com/Billie-holiday-strange-fruit-lyrics - Acesso em: 25.set.2021.

NIETZSCHE, Friedrich*. Así hablaba Zaratustra*. 29ª ed. Madrid: Edaf, 2005.

OLIVEIRA, Victor Hugo N. de; LAURENTINO, Thiago. "O que é que a dança tem a ver com isso?": considerações sobre perspectivas descentralizadoras antirracistas em dança. *Rev Arte da Cena,* Goiânia, v. 6, n. 2, ago-dez, 2020.

PRIMUS, Pearl. *Strange Fruit by Pearl Primus*. Performance de WATSON, Dawn Marie. YouTube, [S.*l*], 2020. 1 vídeo (3.47min). Disponível em: https://tinyurl.com/5xyp7crz - Acesso em: 2. mar. 2021.

RUFINO, Luiz. Performances afro-diaspóricas e decolonialidade: o saber corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas. *Antropolítica,* Niterói, n.40, 1 sem, 2016.

SCHWARTZ, Peggy; SCHWARTZ, Murray. *The dance claimed me*: a biography of Pearl Primus. New Haven/London: Yale University Press, 2011.

SHAPIRO, Sherry Badger. Dance as activism: the power to envision, move and change*. Dance Res Aot*, Auckland, Nova Zelândia, n.4, 2016.

SANTOS, Inaicyra F. dos. Corpo e Ancestralidade: Tradição e Criação nas Artes Cênicas*. Rebento,* São Paulo, n. 6, p. 99-113, maio 2017.

TYSON, Danielle. Pionner to Black Voices: Pearl Primus and Strange Fruit. Exhibits in the Library – *UNC Cnarlotte*. Charlotte, North Carolina, [s/d]. Disponível em: https://exhibits.uncc.edu/s/libraryexhibits/item/3685. Acesso em: 10 abr.2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 49
ABRIL A JUNHO DE 2023
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

ESCREVER-LER-DANÇAR: PROCESSOS CRIATIVOS E FORMATIVOS EM DANÇA

Oneide Alessandro Silva dos Santos
Marcelo de Andrade Pereira

Resumo: Este estudo apresenta criações e escritas a partir da investigação denominada escrever-ler-dançar realizada inicialmente no Curso de Dança Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria. Neste texto, concepções de corpo, dança, filosofia, pedagogia e imagens enlaçam os procedimentos pesquisados, suscitando reflexões acerca do artista docente e do corpo criador. Descreve-se a abordagem metodológica da bricolagem e da pesquisa como prática, as quais potencializaram o processo. Trata-se a rigor de um conjunto de imagens do corpo construído com sobreposições que dialogaram com as pedagogias do trabalho laboral e imagético da pesquisa. Conclui-se que o escrever-ler-dançar supõe uma rede contingente e situada num processo-projeto autoral, criativo e crítico.

Palavras-chave: Dança. Processos de Criação. Processos de Formação.

WRITE-READ-DANCE: CREATIVE AND FORMATIVE PROCESSES IN DANCE

Abstract: This study presents creations and writings from the research called writing-reading-dancing performed initially in the Dance Course Graduation, from the Universidade Federal de Santa Maria. In this text, concepts of body, dance, philosophy, pedagogy and images are linked to the researched procedures, raising reflections about the teacher-artist and the creative body. The methodological approach of bricolage and research is described as a practice, which enhanced the artistic process. It is, strictly speaking, a set of images of the body constructed with many lays that dialogues with the pedagogies of labor and imagery work in the research. It is concluded that writing-reading-dancing supposes a contingent network, located in an authoral, creative and critical project-process.

Keywords: Dance. Creative processes. Educational processes.

Introdução

Este artigo é resultado de uma série de processos criativos e formativos realizada na área da Dança e que fez parte da pesquisa de trabalho de conclusão de curso na graduação de Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Santa Maria. A investigação foi composta da criação em dança, situada a partir do projeto poético **escrever-ler-dançar**, fundamentado na pesquisa como prática de Fernandes (2013), na abordagem metodológica da bricolagem de Kincheloe e Berry (2007) e nas concepções de escritas de si, do filósofo francês Michel Foucault (2016).

O laboratório de criação foi realizado no período de sete semanas, durante o segundo semestre de 2019, sendo dividido por dois períodos semanais, com duração de 2 horas cada. Entre os encontros laborais foram tecidas, em um diário de processos, uma série de questões com apontamentos escritos, processos e objetivos para cada etapa da criação artística-formativa, as quais se relacionavam com a presente escrita, registrando os atravessamentos que influenciaram sobremaneira o escrever-ler para dançar e o dançar para ler-escrever. A pesquisa em seu formato laboral e escritural compõe um trajeto de 18 meses de refinamento e continua a se (re)articular no momento no Programa de Pós-graduação em Educação da mesma Universidade, agora no nível de mestrado.

A investigação foi fundamentada em livros, artistas, poemas, imagens, músicas, filmes, artigos, na trajetória de vida de um dos autores e nas experiências com dança. Esses materiais forneceram o pulsar da pesquisa em movimento, enredados a partir de escritas de si, para auferirmos o sentido do conceito cunhado por Michel Foucault (1992; 2014; 2016). As escritas de si articuladas no contexto desta pesquisa artística e formativa são compreendidas como uma forma de "ascese que diz respeito à mesma conceituação de trabalho de si, sobre si, relação de si consigo" (FOUCALT, 2016, p. 32-33). Para Foucault (1992), a escrita de si constitui o sujeito a partir do exercício do pensamento, do ócio, da convivência, da meditação, da leitura e da escrita. A escrita de si como figura, portanto, como a elaboração narrativa de si, na qual o sujeito se reconhece como indivíduo que produz modos de subjetivação. Desse modo, as escritas de si, foram utilizadas tanto para a escrita do memorial, como para a criação em dança, colocadas a partir de um trabalho de sobreposições e colagens (MOSSI, 2017), o qual será detalhado ao longo do texto. Isso posto, nos utilizamos das escritas de poemas para borrar as fronteiras da gramática formal, procurando produzir devires[1] possíveis no pesquisar, em certa (des)medida; dito de outro modo, procuramos produzir "[...] uma revolta linguística, uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela

[1] Segundo Cristian Mossi (2017, p. 51) trata-se de "um corpo que se abre a intensidade de devir e desterritorialização, os quais perseguem linhas de fuga – compreendendo devir não como imitação ou fixidez de algum ser, mas como vir a ser [...]".

nomeia" (LARROSA, 2003, p. 102). A abertura da abordagem metodológica da bricolagem ajudou-nos, não obstante, a pôr a baixo certezas e máximas presentes nas assim tomadas pesquisas científicas, sobretudo ao reconhecer arqueologias históricas e compositivas do trajeto como artista docente em dança de um de seus autores. Segundo Kincheloe e Berry (2007, p. 10): "os bricoleurs criam algo novo: uma interdisciplinaridade profunda, que os ajuda a entender os processos e os relacionamentos fechados que vivificam experiências individuais e coletivas".

A compreensão de artista docente refletida aqui tem como intuito maior destacar a construção dialógica-crítica dos processos formativos, estéticos e experienciados que constituem os mesmos, que provocam uma reflexão – que, como bem nos lembra Mundin (2014, p. 192) se refere aos "novos modos de atuação e produção de conhecimento gerados por estes agentes". Neste sentido, a docência artista é convocada como um espaço de possíveis e de invenções, onde a experiência docente, artista e educativa atravessa estes mesmos processos de maneira mais transversal, autoral e criativa (LOPONTE, 2014). Entretanto, cabe ressaltar que esta temática aqui será tomada apenas como um atravessamento, devendo ser melhor aprofundada em outro estudo[2].

O processo criativo e formativo teve início a partir do poema **escrever-ler-dançar,** escrito durante a pesquisa de trabalho de conclusão de curso. Assim, as experimentações práticas-escriturais tiveram como fios condutores: a) a relação da escrita e do dançar; b) a relação do bailarino-criador ao encontro com a filosofia; c) a tríade poema-imagem-objeto; d) as imagens do corpo, através do procedimento fragmentos de um corpo; e) a pergunta ao outro. Neste texto, entretanto, serão detalhados alguns destes processos experimentados.

Das coisas que se extraem em um processo de criação e experimentação

O poema **escrever-ler-dançar** possibilitou a um dos autores pensar acerca do estado corporal em que ele se encontrava. As ações de ler, escrever e dançar, faziam parte de seu cotidiano e da rotina da pesquisa em dança, de modo que, por

[2] O leitor poderá encontrar mais elementos sobre essa discussão em Icle (2010b, 2012).

vezes, o autor não sabia como corresponder a esses intentos ou mesmo por onde começar. Neste impasse entre o fazer e o pensar, entre o escrever e o dançar, os autores foram impulsionados por Fernandes (2013) a repensar o lugar da escrita em dança e da pesquisa como prática artística, problematizando como seria possível "escreverdançar ou dançarescrever". Fernandes (2013) destaca que muitas vezes os atos de escrita e dança são colocados em lados opostos, como duas instâncias separadas. Todavia, em um outro paradigma da pesquisa qualitativa nas Artes Cênicas, faz-se possível se utilizar dos próprios processos e criações para distintas dimensões da pesquisa; nesse sentido, o produto derivado das investigações nutre-se tantos dos processos, como dos percursos, das experiências biográficas, das relações entre o sujeito e o mundo, e entre sua prática e sua escrita. A escrita, nesse caso, funciona, ainda, como potência criativa e constitui ela própria uma maneira de criar, ideia ligada ao que Icle (2019) situa como um ato de criação; a leitura e a escrita são atos de criação, "assim como a descrição é ela própria um ato criativo" (2019, p.LVI). Nelas, pois, torna-se possível situar uma concepção à moda de um espiral, forma em que nada se hierarquiza, e sim, ao invés, se complementa, se forma retroativamente. Com efeito, é neste lugar que para Fernandes (2013, p. 23) se assinala a importância da pesquisa como prática artística, de que se imbui este trabalho. Vejamos,

> [...] as pesquisas com prática artística não são apenas compatíveis com a arte: elas nascem da arte, de seus modos particulares e únicos de articular, relacionar diferenças e criar conhecimento. Neste sentido, o conhecimento com dança é inovador e relevante não apenas para a dança ou para as artes, mas para o contexto da pesquisa num âmbito bem mais amplo. A dança reconquista, assim, um território de produção de conhecimento que lhe é próprio e único.

Assim, uma primeira questão deste trabalho diz respeito à escuta do corpo-criador, porquanto muitas vezes requer-se tempo para reconhecer o seu estado sensível, emotivo e poético, de modo que se possa experimentar criticamente as situações que vão sendo vividas durante o trajeto da pesquisa. Segundo Miller (2012, p. 52), importa considerar a "escuta, tal qual um processo de descobertas constantemente reformuladas, com respeito à individualidade do aluno artista"; isso

porque, a escuta do corpo-criador pode permitir ou mesmo reconhecer caminhos facilitadores e/ou disponíveis para os processos de investigação, pois, como nos lembra Peres (2018, p.28) “[...] todo o meu corpo percebe o mundo a minha volta e todos os elementos presentes ali, influenciaram diretamente na ação”.

Outro extrato da experimentação é relacionado ao tempo de conexão do corpo do performer com o ato criador e à própria necessidade de criar durante as práticas experimentais – práticas nas quais se estabelece um trabalho de respiração, concentração, alongamento e sequências de chão para sensibilizar o corpo. As práticas que antecederam o procedimento criativo ajudaram-nos, portanto, a mapear sensações e desejos, assim como permitiram verificar uma conexão intrínseca com o trabalho criativo. Conforme Miller (2012, p. 30) “[...] a ação criativa imbricada na ação técnica, ou melhor, o indivíduo em trabalho técnico está em ação investigativa de sua relação com o próprio corpo [...] e com o ambiente/espaço, com a sua percepção aguçada do momento presente”. Durante o processo, um dos autores apercebeu-se dos estímulos para criar e compor, os quais são, como infere Peres (2018, p. 27), tomados como algo vivo e transitório e “que se encontra integrado entre todos os sentidos da percepção, que fornece e recebe, troca e dialoga com o ambiente”.

Vale ressaltar, todavia, que a experimentação apresentou-se uma importante e fundamental categoria parar criar e promover diferentes situações composicionais, de movimentação e organização do espaço cênico. Ao compreender a íntima relação do fazer artístico e pedagógico, da pesquisa e do produto textual nos aproximamos outra vez de Peres (2018), para quem o artista da dança investiga seu fazer artístico-formativo a partir e com o corpo, sendo que objeto e sujeito são inerentes e trabalham em comunhão. Vejamos.

> A pesquisa, portanto, ao abordar e problematizar a questão do saber sensível do corpo, estabelece parâmetros para uma reflexão sobre conhecimentos cognitivos e motores, considerando a experiência, as sensibilidades, as afetividades, as emoções e as memórias do sujeito envolvidas na produção do movimento corporal e no contexto da expressão poética da dança. (PERES, 2018, p. 20).

Por isso, faz-se necessário destacar que a experimentação foi um dos fios que costurou a pesquisa. Por vezes, tentou-se coreografar sequências e deslocamentos, bem como, de construir uma narrativa muito fechada do processo, o que acabou bloqueando o artista em vários momentos. Após a análise desta situação, escolheu-se experimentar os procedimentos utilizados sem fechá-los em coreografias, ou mesmo em grandes blocos de movimentos. A partir disso, deu-se vazão para que a experimentação corporal fosse sendo construída a partir das sensibilidades e desejos envolvidos no fazer artístico-pedagógico do ato criador, gerando e sendo gerido na perspectiva de um artista docente em formação – em construção.

Buscou-se, além do mais, não negar vivências e experiências do corpo do artista criador, procurando sempre negociar entre o já instalado no corpo e o que estava prestes a instaurar-se. Segundo Rocha (2013, p. 14), "são manejos sutis entre o atual e o inatual; entre o agora e o outrora – medida de negociação do intérprete entre o já-criado e o por-criar; entre algo que tenta permanecer e algo que tenta instaurar-se". Nesse sentido, uma dinâmica composicional foi sendo programada na construção do experimento, bem como, possibilitou-se ao corpo de um dos autores outros desencadeamentos, construções e relações ao criar para dançar.

Os territórios, embora já conhecidos e experienciados por um dos autores desse estudo nas práticas **com** dança, foram sendo revisitados e os seus territórios deslocados, de modo que num dado momento a criação como objeto a ser pesquisado tornou-se processo a ser investigado e mediado pela experimentação. Assim, abriu-se um potencial criativo e formativo para propor e vivenciar a dança a partir de tais extratos, já que fornecem modos de (re)pensar a própria prática artística e pedagógica do artista docente da dança, como também de refletir sobre o que constitui nossa dança, e, assim, o que nos (co)move a dançar.

Sobreposições entre imagem, corpo, pensamento e dança no escrever-ler-dançar

Na continuidade do trabalho laboral, um dos autores se utilizou da relação entre o bailarino e o filósofo, explorando-a de maneira criativa e dialógica, tentando

com isso subverter algumas ideias recorrentes acerca do que é feito por um bailarino e do que é pensado por um filósofo. Neste sentido, tentou-se relacionar essas duas imagens durante o processo no qual a ação corporal mediava a experiência criadora-formativa. O diário de bordo foi sendo construído paralelamente às ações práticas, seja dançando e escrevendo ou ao contrário. Assim, na conversa que o filósofo realiza com o bailarino-criador parece haver um contágio, uma relação de aproximação, em sintonia com o que propõe Bardet (2014, p. 30): "[...] a dança se partilha, contagiosa; ver dançar é pôr-se a dançar: nenhuma parcela predefinida na divisão dos lugares entre aquele que observa e analisa e aquele que dança". Borram-se as linhas entre a análise e a execução da dança, a proximidade de ambas é um processo partilhado na busca de diálogo e leitura. (Re)conhecer esse lugar no processo criativo-formativo nos possibilitou impregnar de sentidos e interpretações essa relação, já que elas se sobrepõem, ajustam-se e mostram outras perspectivas para o ato criador e investigativo do trabalho do artista docente – e do bailarino criador. Segundo Salles (2014, p. 95) "[...] o processo criador tende para a construção de um objeto em uma determinada linguagem ou uma inter-relação, e [...] sua tessitura é feita de palavras, imagens, sons, corpo, gestualidade".

Assim, o corpo é tomado nessa inter-relação como um **corpo-pensando** ou um pensamento-corpo. A imagem da obra O Pensador (1881), do escultor francês Auguste Rodin (1840-1917), ajudou a concretizar tal aproximação; buscou-se, entretanto e durante o processo subvertê-la, já que o corpo-pensando no trabalho artístico-formativo foi traduzido – como um corpo que pensa em movimento, em ação e em busca de inter-relações. Ao tomar Feitosa (2004) como referência, Berté (2015) comenta que o filósofo muitas vezes é representado como uma pessoa intelectual e que seu exercício é demasiadamente o de pensar sem um "corpo", logo, "nessas metáforas, o filósofo seria alguém que não precisa do corpo para pensar, pouco se movimenta e jamais dança. Apenas pensa, lê, escreve, discursa, pergunta, como se isso fosse possível sem o corpo" (BERTÉ, 2015, p. 38).

Neste sentido, o corpo-pensando no trabalho laboral aqui descrito procurou estabelecer uma relação com os pensamentos que são "gerados e geradores" (SALLES, 2014, p. 95) de conexões, ao propor que o bailarino-criador quando dança

está pensando e quando pensa está movimentando outros estados, sensações e reverberações que se dão no corpo.

Com Berté (2015, p. 39), assim, questionamos: "[...] O dançarino é também um pensador? Um corpo que dança, pensa?". Aqui, evidentemente, estamos propondo uma reflexão do corpo-pensando, não como uma mentalidade ou uma racionalidade descorporificada, conforme a cisão cartesiana entre mente e corpo. Trata-se, de fato, em pensar-fazer um pensamento-corpo que na ação do trabalho – tanto escritural quanto artístico-pedagógico – se interpenetram, agem em rede, possibilitando um diálogo entre o bailarino criador e o filósofo, assim como as formas de trabalho que entrecruzam o ler, dançar e escrever, sobretudo, entre uma "imagem-ideia" de pensamento **com** dança, com escrita e com corpo. Nesse sentido, nos aproximamos da abordagem metodológica da bricolagem, tal como proposta por Berté, a qual ao relacionar compreensões do campo de estudos da cultura visual (MARTINS, 2007), das neurociências (DAMÁSIO, 2009) e da dança (BITTENCOURT, 2012), permite articular caminhos criativos e pedagógicos que entendem as "imagens como artefato, ideia e ainda como ação do corpo" (BERTÉ, 2015, p. 141).



Figura 1 – Corpo-pensamento-imagem

Fonte: Processo criativo "Escrever-ler-dançar" (2019). Foto: Joan Felipe Michel.

Como se pode observar a partir da Figura 1, o corpo-pensando coloca-se como ação, buscando, em seu projeto poético, pensar a dança e dançar o pensar. Tal noção se coaduna àquilo que Icle compreende como "uma consciência extra-cotidiana", essa tomada não como um ente à parte, mas [...] uma emergência do funcionamento corporal" (ICLE, 2006, p.75). Conforme Salles (2014, p. 103) é assim que ocorre "[...] o desenvolvimento de um pensamento visual. Desenhos e algumas colagens vão, nesse contexto, constituindo ao longo do tempo uma espécie de repertório imagético que interessa ao artista". Nesse repertório de imagens, a ação do corpo direciona as intensidades e movimentos que (re)criam a dança, como também, as imagens que foram usadas como motes criativos e criadores.

Desse modo, a relação tradicional do pensamento como algo estanque, ou ainda, de que quando estudamos precisamos nos sentar, é subvertida para outras imagens-ideias (ver figura 1). Em outras palavras, a investigação é acompanhada de in-fluências, a partir da imagem do pensar, bem como de outras imagens do corpo que pensa, do corpo que se coloca a pensar, que vai criando uma atmosfera poética nos movimentos dançados. Portanto, este processo de criação a partir das imagens e que gera imagens emerge de uma aliança entre **corpo-pensamento-imagem**, de enlaces que "[...] possibilitam ao corpo novas formas de percepção, compreensão e (re)construção de sua subjetividade, de suas identidades e identificações" (BERTÉ, 2015, p. 30-31).

Assim, o trabalho criativo-formativo com a imagem da obra O Pensador, de Rodin, entre outras, interpelou modos de criação e percepção que, ao dançar, dialoga com as experiências do corpo do autor e (re)inventa novas imagens em ação, inter-relação e cruzamento.

O poema escrever-ler-dançar, que também pode ler lido-escrito de outras formas como dançar-ler-escrever, emerge do entendimento de que ler, escrever e dançar não se dão de maneiras repartidas e deslocadas, mas, ao contrário, de relações e aproximações ao longo do trabalho da pesquisa como prática (FERNANDES, 2013). Em sintonia com Mossi (2017, p. 129), pensamos que isso faz parte de um trabalho de multiplicação e aglomeração daquilo que vivemos, lemos e escrevemos, pois "trata-se de produzir o texto por composições que não são

representacionais, mas que atenuam sentidos do corpo e defloram o pensamento como uma ideia de corpo". Nesta proposição, as ações de ler, escrever e dançar acontecem no corpo e com o corpo, não há nesta relação uma separação do modo de trabalho, mas uma unidade, uma "sobrejustaposição" (MOSSI, 2017), um caminho de retalhos que muito caracteriza a bricolagem. Pode-se dizer que isso está ligado a um tipo de escrita de si, conceito que na teoria foucaultiana configura uma tecnologia dentre as possibilidades de "cuidado de si"[3].

Ao (re)criar o poema, lançamos mão de um outro procedimento de criação, entrecruzando o mesmo com a imagem do Pensador. Os versos e palavras do poema foram usados como disparadores da criação, "inter-relacionam o percurso criativo [...], a palavra, nestes momentos, ganha força e relevância na medida em que sustenta, de modo vigoroso, o trabalho plástico" (SALLES, 2014, p. 105), fornecendo ao corpo-criador dançante estímulos, imagens e percepções para criar. No entendimento de Salles (2014), o cruzamento de palavras no trabalho criativo situa que o artista, ao criar, propõe também uma construção de pensamentos e ações que se mostram na organização de suas reflexões e do processo (cri)ativo.

Assim, as escolhas pelo poema escrito, a imagem do Pensador e o objeto-cadeira foram imbricados em nossa investigação de modo processual, sendo que o trabalho intenso de ler e escrever, muito inter-relacionou o modo de criar dança. O diálogo entre as leituras da Filosofia e de autores do campo de saber da Dança, penetraram o percurso criativo-formativo nos (co)movendo a criar a partir destas perspectivas, sempre cruzados com o questionamento "o que a dança é?", ou melhor, quando acoplado e transcriado, "**o que a dança fez comigo?**".

Fragmentos de um corpo estilhaçado, recortado e inventado

O outro procedimento experimentado durante o processo criativo surgiu a partir dos estudos decoloniais[4], tendo como principal eixo reflexivo o ato criador

[3] Para aprofundar essas questões sobre cuidado de si em relação à pedagogia veja, por exemplo, Icle (2010a) e sobre escrita de si veja Alcântara; Icle (2014).

[4] As reflexões sobre decolonialidade, pedagogia decolonial e corpo decolonial estão amparadas no livro "Prácticas creativas de re-existencia basadas en lugar: más allá del arte... el mundo de lo sensible" do teórico latino-americano Albán Achinté (2017). Outra contribuição importante diz respeito à perspectiva adotada pela teórica Larrisa Rosevics (2017), organizadora do livro "Diálogos

numa perspectiva situada e geopoliticamente localizada. O conceito do ato criador, problematizado pelo teórico latino-americano Albán Achinte (2017), nos provoca a pensar a criação como um processo investigativo e que se nutre das experiências pessoais e históricas do sujeito, o que interligamos com os escritos da pesquisadora Cecilia Almeida Salles (2013; 2014).

Dessa maneira, o conceito do ato criador desmistifica acepções equivocadas da criação, bem como da arte no seu sentido tradicional de beleza e estética; "desta forma o ato investigativo se constitui em um ato criador, revelador e agenciador de novos olhares, de perspectivas que nos induzem a construir novas interrogações e a reconhecer-nos e reafirmar-nos" (ACHINTE, 2017, p. 75, tradução nossa). O atravessamento de tal perspectiva alimentou outros desdobramentos de nossa pesquisa artístico-pedagógica, fornecendo interpelações e percursos sobre o ato de criar, de ensinar e fruir a arte.

Logo, o procedimento inicialmente chamado *Fragmentos de um corpo decolonial*[5], procurou mapear partes do corpo em um grande papel pardo, tendo como foco identificar marcas, formas, desenhos, fragmentos de como reconhecemos o eu-corpo. Depois disso, a ação consistiu no recorte das peças/partes que num grande número tornaram-se formas corporais. Após a elaboração das formas, nos detivemos em (re)montar várias formas entre elas, ou ainda, criar imagens a partir destes fragmentos. Neste processo criador-formativo as ideias de diferença e de reconhecimento do corpo como particular, localizado e histórico nos orientaram sobremaneira visto que os desenhos correspondem não apenas às formas corporais, mas também às imagens que muitas vezes não reconhecemos do corpo. Consequentemente, neste mosaico de corpos, está implícita uma pedagogia crítica no modo de trabalho e que se relaciona com a pedagogia crítica decolonial, já que "o ato criador como pedagogia crítica decolonial nos desafia a romper as narrativas que

Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo", no qual publicou o capítulo "Do pós-colonial à decolonialidade" utilizado como referência neste trabalho.

[5] Procedimento criado e investigado inicialmente no Grupo de Pesquisa Corpografias que faz parte do Curso de Dança-Licenciatura (UFSM); grupo que atua e investiga processos e procedimentos de criação. A coordenadora do grupo é a professora doutora Neila Baldi.

nos negam a existência e visam re-conhecer os processos em vez de nos classificar nos produtos [...]" (ACHINTE, 2017, p. 77, tradução nossa).

Neste viés, o ato criador suscita a problematização da narrativa pela qual a obra de arte é criada e para que esta serve ao criador. A pedagogia crítica decolonial, desse modo, ajuda a repensar a criação em dança, bem como incluir narrativas outras na construção da obra, pois "[...] o projeto decolonial visa destruir a hegemonia epistêmica da modernidade/colonialidade baseada em uma pretensa universalidade" (BISIAUX, 2018, p. 648). Ela diz respeito à "[...] ações que levam a descolonizar o ser, seus imaginários, sua linguagem, sua fantasia, sua capacidade criativa de se recuperar ontologicamente, de insistir na construção do direito de ocupar um lugar digno na sociedade [...]" (ACHINTE, 2017, p. 21, tradução nossa).

Assim, o eu-sujeito-criador, não se submete a um trabalho de hierarquias, e sim de agenciamentos críticos/reflexivos sobre/com suas histórias de vidas e seus modos de existências. O produto de sua criação é tomado como um processo que ganhou vida a partir das narrativas de si, sobretudo, de um trabalho gerado em um contexto singular/situado – e que incluem e visibilizam sua criação reconhecendo-a como arte.

A criação atravessada por uma pedagogia crítica decolonial ensina e busca, "a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar" (ROSEVICS, 2017, p. 189). Isso, por sua vez, nos provoca a repensar o ensino e aprendizagem em dança, como também a criação – como um lugar que potencializa e emancipa sujeitos, narrativas e diferenças. O rompimento de uma tradição na qual o aluno apenas reproduz ou é assujeitado nas formas como apreende e inventa pode ser superado a partir da pedagogia crítica decolonial[6]. Conforme Rosevics (2017), a decolonialidade surge para descentralizar narrativas e epistemologias até então tidas como majoritárias. O surgimento dos estudos decoloniais, segundo a autora, é resultado de grupos que buscam romper com os silenciamentos raciais, culturais, de gêneros e classes. Assim, é preciso decolonizar

[6] Sobre as relações entre o Decolonial e a Pedagogia, em especial sobre as questões curriculares, o leitor pode acessar o artigo de O'Shea (2018).

tanto o conhecimento como, de igual modo, a ideia de um projeto moderno eurocentrado.

Este atravessamento apresenta-se como extremamente relevante uma vez que diz respeito aos modos como criamos e investigamos, revisitamos os vocabulários/formas de dança imbricados em nossos corpos e os espaços onde temos praticado-ensinado a dança. Percebemos que as narrativas de si e escritas de si não só dão suporte como também materializam/potencializam o trabalho criador e a prática de artista docente; além do mais, parece-nos que isso implica em (per/trans)formar o trabalho pedagógico em dança nesta perspectiva do trabalho de si. Aqui, tal percepção não deve ser pensada como fórmula para o ensinar e aprender em dança, mas como um conjunto de modos críticos, políticos, estéticos e poéticos de criar, compor e apresentar dança em diferentes contextos e processos formativos tanto da cena, como do fazer pedagógico.

As imagens usadas no processo foram criadas por um dos autores desse estudo, perpassando um processo de desenho, recorte, sobreposição e montagem, como pode ser visto nas Figuras 2, 3 e 4. “Poder-se-ia dizer que esses desenhos são conscientes de sua condição de rascunho; são todos índices de imagens em estado de construção” (SALLES, 2014, p. 110). E este estado de construção constantemente entrecruza a prática artística e formativa, já que não se trata de um trabalho estanque, e sim que se atualiza a partir da construção de sentidos, percepções e significados, que ao experimentar com o corpo, (re)inventa e compõe imagens e rascunhos de si.



Figura 2 – Fragmentos de um corpo.

Fonte: Processo criativo “Escrever-ler-dançar” (2019). Foto: Joan Felipe Michel.



Figura 3 – Fragmentos de um corpo.

Fonte: Processo criativo “Escrever-ler-dançar” (2019). Foto: Joan Felipe Michel.



Figura 4 – Fragmentos de um corpo.
Fonte: Processo criativo “Escrever-ler-dançar” (2019). Foto: Joan Felipe Michel.

Rosa Hernández (2017) destaca que a imagem em relação à escrita de si estabelece uma proximidade com as histórias de vida e com os sentidos da escrita. Assim, segundo a autora, as imagens sempre envolvem significados e percepções que são lançados em um processo cognitivo e ativo, o qual vai, consequentemente, alterando as formas como lidamos com as imagens: “Por isso, na escrita de si tentamos pensar e experimentar a partir do olhar, da convicção de que as imagens ‘dizem algo’, dão ideias [...]” (HERNÁNDEZ, 2017, p. 198). Em sua compreensão triádica da imagem (artefato-ideia-ação) Berté (2015, p. 138) destaca que

> As imagens-artefatos podem servir como espelhos, podemos nos ver nelas, através dos significados que lhes atribuímos, dos modos como as usamos. É neste sentido que a dança que emerge com essas experiências pode ser concebida como modos do corpo se (mo)ver.

As imagens-artefatos (figuras, fotografias, propagandas, projeções, cenas de filmes, obras de artes, eventos visuais etc.) como propõe o autor, referem-se a experiências e significados que investimos no uso e na criação de imagens, onde

"[...] os corpos podem narrar-se por meio delas e pelos modos como as usam ou lhe atribuem significado" (BERTÉ, 2015, p. 136). Nos entrecruzamentos das imagens que são (re)criadas por intermédio do procedimento *Fragmentos de um corpo*, percebemos as variadas interpelações que são (sobre)postas, bem como das outras imagens que vertem... Imagens-do-corpo... Imagens-de-si... Imagens-de-escritas-de-si.

A operação deste trabalho criativo-formativo inventa novas e formas outras de produzir dança numa perspectiva reflexiva e criativa, já que, ao experimentar, o corpo coloca-se como sujeito crítico e ativo nas escolhas e conduções que faz, tecendo uma rede de significados, imagens e nexos que dão vida ao ato criador e pedagógico. Assim, estilhaçar partes e reinventar outras, fizeram parte da obra em construção; "[...] decomposição, mesclagem, transfiguração, filtragem ou decantação. O que está sempre presente, como se pode perceber, são os elementos mediadores e transformadores" (SALLES, 2013, p. 100). O processo trilhou por vários recortes, colagens, leituras, gestos, impulsos criativos e **imagens do corpo**, e desse modo, o trabalho criativo e pedagógico com os fragmentos do corpo em processo mediaram aspectos constitutivos para criar dança, movimentos e escrituras. Acerca disso Mossi (2017, p.187) aponta algumas leituras que nos possibilitam (re)ler/ver tais imagens do corpo:

> As imagens são corpos que se estendem, em sua superfície, a constelações de sentidos e significados. São sortilégios sígnicos que coagem o pensamento a pensar. Como todo e qualquer corpo, não têm essências ou identidades fixas. São formadas somente por latitudes (velocidades e lentidões, movimentações e repousos de partículas) e longitudes (capacidade de afectar e ser afectado por outros corpos, aumentando ou diminuindo potências do agir).

Deste modo, as imagens do corpo, conforme Figura 5, sempre (re)criadas correspondem a tantas outras, já que a cada retomada do processo, novas formas corporais são intensificadas, transmutadas e metamorfoseadas, em um processo inacabado, conectivo e compositivo, o que segundo Mossi (2017), atravessam fluxos de significados e significações, onde o pensamento coagido reage a pensar. Conectamos tal perspectiva com a pedagogia crítica decolonial, pois nesta também

não se trata de um trabalho no qual se produzem histórias e identidades fixas desses sujeitos-corpos-imagens, mas sim, a partir do qual emergem formas de trabalhar a partir do contexto do corpo como singular e afetivo; ela potencializa as ações de trabalho, sobretudo àquelas que respondem ao (re)conhecer-se como eu-corpo, transformando as imagens produzidas em atravessamentos criativos e pensantes, em potências do escrever-ler-dançar que podem ser avistadas nestas figuras que compõem o presente trabalho.



Figura 5 – Pensamento coagido.
Fonte: Processo criativo “Escrever-ler-dançar” (2019). Foto: Joan Felipe Michel.

Considerações finais

O presente estudo, situado na área da Dança e realizado a partir da abordagem metodológica da bricolagem, intentou relatar, analisar, escrever e dançar o projeto poético **escrever-ler-dançar**, enfatizando a pesquisa como prática (FERNANDES, 2013). Portanto, ressalta-se deste trajeto autoral, criativo e formativo as experiências que emergem do corpo significados, significações e imagens (BERTÉ, 2015; MOSSI, 2017; HERNÁNDEZ, 2017), construindo epistemologias e fazeres, abarcando as singularidades tanto dos corpos, como do percurso que compõe o ato criativo-formativo e criador-pedagógico (SALLES, 2014; ACHINTE, 2017). Uma tríade é (trans)formada na qual **arte-docência-investigação** agenciam

modos de friccionar e criar mundos próprios (ACHINTE, 2017), linguagens, alianças, escritas, danças e **imagens-de-escrita-de-si** e do outro.

Os processos criativos-formativos investigados e investidos nesse percurso de escritas, imagens, danças, leituras são entrelaçados evidenciando a importância de construção de conhecimentos em dança feitos com o corpo e partir dele. Compreende-se que a formação e a criação dão-se em um terreno fértil de possíveis e de organizações sistematizadas do trabalho laboral, sendo a qualquer tempo-espaço nutridos de outros elementos visuais, poéticos, intuitivos, compositivos, práticos e teóricos - e que, como vimos, constitui modos outros de fazer e pensar dança na contemporaneidade.

Os atravessamentos de diferentes áreas e leituras potencializam os modos de pesquisa, bricolar e reinventar – inclusive a forma de investigar (MOSSI, 2017). Pensar e fazer dança como processo que se investiga, nos fez perceber questões do corpo-criador, do corpo-sujeito-escritor e, sobremaneira, das sobreposições que aglomeramos para qualificar nossa reflexão. Ressignificar a dança de si, também como escrita de si, caminha em busca/encontro de uma pedagogia da dança crítica, como uma pedagogia da decolonialidade; pedagogia essa que considera eu-sujeito-criador como criador e criatura de seu processo singularizante e subjetivo, porquanto a dança criada pelo corpo e no corpo é tomada como um processo que ganhou vida a partir das arqueologias de si, e sobretudo, de um trabalho gerado em um contexto singular e situado – o qual inclui e visibiliza as criações e invenções como dança – como arte.

Os ditos de criação e formação são encarados aqui como processos intensificadores, os quais constituem o devir artista-docente, o corpo-criador, o bailarino-criador desde os atravessamentos que não apenas se dão no corpo, mas que também são dados pelos corpos sistematizados, poetizados, dançados, escritos e lidos. O escrever-ler-dançar supõe na sua rede contingente e situada os possíveis de um processo autoral, criativo e crítico – que convoca as epistemes para dançar, movimentar, traçar outros achados. Este texto-projeto não se encerra, mas confirma suas tangências e emergências do dançar-ler-escrever, não como uma fórmula; trata-se, na verdade, de reconhecer que a ciência e a arte se produzem nestas

contaminações, mutações e formações, renovadas pelo desejo de criar e inventar outros contextos possíveis de arte e vida, formação e criação entremeados na sociedade.

Referências:

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. *Prácticas creativas de re-existencia basadas en lugar:* más allá del arte... el mundo de lo sensible. Bueno Aires: Del Signo, 2017.

ALCANTARA, Celina. N.; ICLE, Gilberto. Escrever, incorporar, inscrever-se: práticas de criação de si na formação teatral. *Educação.* Porto Alegre, PUC-RS, v. 37, n. 3, p. 463-470, set./dez. 2014. Doi: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.3.16600 Acesso em: 08 de mar. 2022.

BARDET, Marie. *A filosofia da dança*: um encontro entre dança e filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BERTÉ, Odailso. *Dança Contempop:* corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

BISIAUX, Lîlâ. Deslocamento Epistêmico e Estético do Teatro Decolonial. *Revista Brasileira de Estudos da Presença,* Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 644-664, dez. 2018. Doi: 10.1590/2237-266078793. Acesso em: 08 de mar. 2022.

BITTENCOURT, Adriana. *Imagens como acontecimentos*: dispositivos do corpo, dispositivos da dança. Salvador: EDUFBA, 2012.

DAMÁSIO, António. *O mistério da consciência*: do corpo e das emoções ao conhecimento em si. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FEITOSA, Charles. *Explicando a filosofia com arte*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FERNANDES, Ciane. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. *Dança,* Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/9752/7475>. Acesso em: 08 de mar. 2022.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III:* o cuidado de si. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Subjetividade e verdade:* curso no Collège de France (1980-1981). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

HERNÁNDEZ, Rosa. Olhar e experiência estética na escrita de si. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs). *Pesquisa narrativa:* interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p.187-207.

ICLE, Gilberto. *O ator como xamã*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia Teatral como cuidado de si.* Campinas: Hucitec, 2010a.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia da Arte:* entre-lugares da criação. Porto Alegre: UFRGS, 2010b.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia da Arte:* entre-lugares da escola. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

ICLE, Gilberto. *Descrever o inapreensível:* performance, pesquisa e pedagogia. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. *Pesquisa em educação*: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.28, n.2, p. 101-115, jun./dez. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>. Acesso em: 08 de mar. 2022.

LOPONTE, Luciana. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. *Educação e Filosofia,* Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14248/15314>. Acesso em: 08 de mar. 2022.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. O. (Org.). *Arte, educação e cultura.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p. 19-40.

MILLER, Jussara. *Qual é o corpo que dança?* São Paulo: Summus, 2012.

MOSSI, Cristian. *Um corpo-sem-orgãos, sobrejustaposições:* quem a pesquisa [em educação] pensa que é?. Santa Maria: UFSM, 2017.

MUNDIN, Ana. O artista docente em dança: práticas e discursos. *OuvirOUver,* Uberlândia v. 10, n. 2, p. 191-193, jul./dez. 2014. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32058/17308>. Acesso em: 08 de mar. 2022.

O'SHEA, Janet. Decolonizar o Currículo? Possibilidades para desestabilizar a formação em performance*. Revista Brasileira de Estudos da Presença,* Porto Alegre, UFRGS, v. 8, n. 4, p. 750-762, dez. 2018. Doi: 10.1590/2237-266078871. Acesso em: 08 de mar. 2022.

PERES, Bruna. Memórias perfumadas. In: CARNEIRO, A.; KEISERMAN, N. (Org). *Criações e pedagogias artísticas experimentadas*. Jundiaí: Paco, 2018. p. 19-36.

ROCHA, Thereza. Dança e liquididade: um estudo sobre o tempo e imanência na dança contemporânea. *Dança*, Salvador, v. 2, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/8297/6034>. Acesso em: 08 de mar. 2022.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, G. ROSEVICS, L. (Org). *Diálogos Internacionais*: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SALLES, Cecilia Almeida. *Gesto inacabado*: processo de criação artística. 6 ed. São Paulo: Intermédios, 2013.

SALLES, Cecilia Almeida. *Redes da criação:* construção da obra de arte. 2ª ed. Vinhedo: Horizonte, 2014.



ASPECTOS SUBJETIVOS EM LEONILSON: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE

Matheus de Abreu
Barbara Nogueira

Resumo: O artigo propõe-se a analisar três obras do artista visual Leonilson, explorando procedimentos da semiótica discursiva, a fim de compreender como se articulam os elementos do plano da expressão e do plano do conteúdo no desenho *We look to the left* (1989), na pintura *Leo não consegue mudar o mundo* (1989) e no desenho *Converso no seio do Cristo* (1993). Buscou-se ainda observar e identificar os aspectos marcantes da produção artística de Leonilson e apresentar breve contextualização sobre a semiótica discursiva. Ao final, concluiu-se que a semiótica discursiva pode contribuir para interpretações mais abrangentes de obras de artes visuais.

Palavras-chave: Leonilson. Artes visuais. Subjetividade. Semiótica discursiva.

SUBJECTIVE ASPECTS IN LEONILSON: SOME ANALYSIS POSSIBILITIES

Abstract: The article proposes to analyze three works by the visual artist Leonilson, exploring procedures of discursive semiotics, in order to understand how the elements of the expression plane and the content plane are articulated in the drawing We look to the left (1989), in painting Leo não consegue mudar o mundo (1989) and in the drawing Converso no seio de Cristo (1993). It was also sought to observe and identify the outstanding aspects of Leonilson's artistic production and present a brief contextualization about discursive semiotics. In the end, it was concluded that discursive semiotics can contribute to broader interpretations of visual art works.

Keywords: Leonilson. Visual arts. Subjectivity. Discursive semiotcs.

Introdução

O presente artigo trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação em Artes da UAB/UFPEL. Objetiva explorar o instrumental teórico oferecido pela disciplina de Semiótica, Comunicação e Arte para analisar obras de artes visuais. Desta forma, tendo por objeto três obras do artista contemporâneo brasileiro Leonilson, buscou-se identificar, a partir da semiótica discursiva, os principais elementos semióticos que se articulam no plano da expressão e no plano do conteúdo do desenho *We look to the left* (1989), da pintura *Leo não consegue mudar o mundo* (1989) e do desenho *Converso no seio de Cristo* (1993).

A produção artística de Leonilson concentra-se entre o final da década de

1970 e 1993, ano de sua morte, incluindo pinturas, desenhos, bordados, esculturas e instalações. No bojo de uma poética marcada pela afirmação da subjetividade, temas, símbolos e recursos estéticos são recorrentes em diferentes fases de uma trajetória considerada breve e coesa. A partir de levantamento bibliográfico, num primeiro momento este artigo buscou observar e identificar seus aspectos sobressalentes, bem como apresentar definições gerais acerca da semiótica discursiva, com ênfase no plano do conteúdo e no plano da expressão.

A pesquisa justifica-se, uma vez que é crescente no número de trabalhos produzidos no contexto da pesquisa em artes, que observam as artes visuais como sistemas de significação passíveis de serem interpretados, a partir das diferentes vertentes semióticas. De acordo com Santos (2014), uma análise semiótica pode oferecer um diferencial para o contexto das artes visuais

> na medida em que grande parte dos discursos sobre arte não parecem interessados, efetivamente, em tratar da sua significação, mas sim em situá-la numa perspectiva histórico-filosófica mais expandida, muitas vezes afeita aos interesses do mercado. (SANTOS, 2014, p.251).

Neste contexto, ao ser escolhida uma abordagem semiótica de linha discursiva para interpretação de três obras de Leonilson, um expoente da arte contemporânea brasileira, a pesquisa busca oferecer outro viés possível para a observação e interpretação de elementos da sua poética, marcada pela subjetividade, verificando aspectos formais e textuais em seus distintos graus de significação.

A poética subjetiva de Leonilson

José Leonilson Bezerra Dias (1957 - 1993) foi um artista visual nascido em Fortaleza, Ceará, conhecido por sua obra singular e fortemente autobiográfica, a partir da qual é frequentemente apontado como um dos expoentes da arte contemporânea brasileira. Juntamente com outros artistas brasileiros que retomaram a prática da pintura, em contraposição à arte conceitual dos anos 1970, ganhou destaque no circuito artístico na década de 1980, especialmente após a

exposição *Como vai você, Geração 80?,* realizada em 1984 na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, no Rio de Janeiro.

De acordo com Resende (2012) naquele contexto o que se via eram obras com uma indefinição ideológica traduzida metaforicamente pelas imagens que predominavam sobre as telas, tais como temas do cotidiano, dos meios de comunicação de massa, de histórias em quadrinhos, bem como objetos de consumo banais, pintados sobre telas de acabamento precário e sem a preocupação do uso do chassi. “O que predominava era um interesse renovado pela pintura, mas uma pintura que por sua vez era descompromissada com a noção da própria pintura convencional, ao não se prender com temas, técnicas, estilos e tendências convencionais” (RESENDE, 2012, p.11).

A produção de Leonilson concentra-se entre o final da década de 1970 e 1993, incluindo pinturas, desenhos, bordados, algumas esculturas e instalações. Segundo a crítica Lisette Lagnado (1998, p.27), “cada peça realizada pelo artista é construída como uma carta para um diário íntimo”. No bojo de uma poética marcada pela interioridade, formas orgânicas e a utilização do texto verbal são recursos recorrentes na obra do artista, bem como temas e símbolos que se repetem em diferentes fases de sua trajetória artística: mapas, vulcões, faróis, bússolas, partes do corpo humano, etc. Apesar da coesão garantida pelos elementos plásticos, pelas escolhas temáticas e pelos procedimentos, uma visão geral detalha transformações que ocorrem durante seu amadurecimento artístico.

> O que se percebe entre as obras iniciais e finais é que houve uma depuração de formas, materiais e sentidos. Como o próprio Leonilson disse, foi preciso passar por uma pintura de aspecto “violento” ou “agressivo” com pinceladas e cores vigorosas para chegar aos objetos delicados, os “bordadinhos” na forma de saquinhos, como o trabalho J.L.D.B. Ambas são atitudes poderosas, a da pintura expandida, “a pinturona” dos anos 80, e o gesto intimista e mínimo de se chegar a um trabalho que se resume a um simples “paninho”, como ele mesmo se referia, bordado. (RESENDE, 2012, p. 20).

Ainda de acordo com Resende (2012), no final dos anos 1980 o artista passa

a dedicar-se a “uma obra mais contida, delicada e intimista”. Neste contexto, revelam-se trabalhos cada vez mais “econômicos”, em escalas que passam a explorar cada vez mais o vazio das superfícies e os espaços em branco das folhas de papel, procedimentos que caracterizam os bordados, desenhos e pinturas que Leonilson produz nos seus últimos anos de vida.

No ensaio *O pescador de palavras*, texto considerado referencial para a compreensão da obra de Leonilson, Lisette Lagnado destaca três núcleos formativos na trajetória do artista: os primeiros anos (1983-1988), caracterizados pela busca por uma definição estética por meio do “prazer da pintura”; posteriormente (1989-1991) o artista encontra um ponto de firmeza no tema do “abandono” e na sua inclinação para os valores românticos; nos últimos anos de vida (1992-1993), o domínio completo na linguagem pela alegoria da doença.

Considerações sobre a semiótica discursiva francesa

A semiótica pode ser entendida, a grosso modo, como a ciência que estuda os signos e sua ação entre os homens. Uma teoria geral dos processos de significação que se caracteriza por ser “uma disciplina enquanto método de análise das manifestações significantes verbais ou não verbais, que circundam discursos, produções simbólicas e práticas através das quais a realidade se torna inteligível”. (LEDUR & LERM, p.8, 2018)

Diferentemente de outras áreas do conhecimento que tem como objeto de estudo principal a linguagem, como por exemplo a linguística, a semiótica não reduz suas pesquisas somente ao campo do verbal, abarcando todo e qualquer sistema de signos, como as artes visuais, a música, a fotografia, o cinema, a moda, entre outros. As principais vertentes semióticas são a semiótica peirciana, cujo objeto de estudo é o signo, originada na fenomenologia; a semiótica discursiva, cuja preocupação é investigar a geração do sentido, nascida no âmbito da linguística; e a semiótica da cultura, que estuda o dinamismo cultural, tendo por sua vez relação com o formalismo russo.

A mais conhecida definição de signo é a de Ferdinand de Saussure, considerado fundador da semiótica discursiva, tratando-se de uma concepção diádica da relação existente entre um significante (imagem acústica, parte material) e um significado (conceito, parte abstrata). Embora tal definição se preste particularmente ao signo linguístico, outros autores buscaram aplica-la a outros sistemas de signos, como nos campos semióticos supracitados. De acordo com Santaella e Nöth (2004), o linguista Louis Hjelmslev desdobra a dicotomia saussuriana em outras duas: substância de expressão e substância de conteúdo, forma de expressão e forma de conteúdo.

Principal objeto de estudo da semiótica discursiva, o texto pode ser definido como uma relação entre um plano de expressão e um plano de conteúdo, sendo que o plano do conteúdo refere-se ao seu significado, ou seja "como ele faz para dizer o que diz" e o plano de expressão refere-se à "manifestação desse conteúdo em um sistema de significação verbal, não-verbal ou sincrético" (PIETROFORTE, 2004, p.11)

Recorrendo a tais definições de Hjelmslev, o também linguista Algirdas Julius Greimas desenvolve procedimentos de análise que incidem nestes domínios semióticos, a fim de explicar através do texto os sentidos que o envolvem. Assim, a semiótica discursiva utiliza mecanismos e procedimentos analíticos voltados à organização linguística e discursiva do texto (intratextuais) e as relações com a sociedade e a história (intertextuais).

> [...] procura, portanto, examinar os sentidos dos textos e, para isto, utiliza alguns mecanismos e procedimentos de análises que partem do plano do conteúdo sob a forma de um percurso gerativo que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, até todas as particularidades do discurso. Essas etapas dividem-se em três partes: (oposições semânticas/nível fundamental, percurso narrativo/segundo nível, percurso discursivo/ último nível). (MELLO & ALMEIDA, 2019, p.45).

O plano da expressão, por sua vez, depende da linguagem na qual o texto é materializado. Para o contexto das artes visuais, inseridas entre as artes planas,

bidimensionais, de acordo com Dicini e Teixeira (1999) a semiótica discursiva fundamenta suas interpretações a partir da articulação entre formas, cores e organização dos elementos espaciais, levando em conta as relações de oposição estabelecidas entre estes elementos.

Desta forma, em termos de organização espacial, os efeitos decorrem das posições e localizações (superior vs inferior, direita vs esquerda, central vs periférico etc.); já para os aspectos cromáticos, observa-se as relações cromáticas e os tipos de contrastes a partir dos quais se configuram formas e espaços na superfície (cores puras vs gradação de tons, claros vs escuros etc); em relação às formas, verificam-se as características que, por sua vez, produzem sentido a partir de suas propriedades ou relações (formas retas vs formas curvas, formas regulares vs formas irregulares etc).

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida, primeiramente, a partir de levantamento bibliográfico, cujo propósito foi identificar os elementos e as temáticas recorrentes na produção artística de Leonilson, observando os aspectos estéticos definidores de sua poética, bem como apresentar uma breve contextualização acerca da semiótica discursiva, com ênfase nos estudos sobre o plano do conteúdo em Pietroforte (2004) e Mello e Almeida (2019), e sobre o plano da expressão em linguagens visuais de acordo com Dicini e Teixeira (1999).

Num segundo momento, serão realizadas análises semióticas nas obras *We look to the left* (1989), *Leo não consegue mudar o mundo* (1989) e *Converso no seio de Cristo* (1993), a fim de compreender como se articulam os elementos semióticos do texto imagético no plano da expressão e no plano do conteúdo. Os critérios empregados para a escolha das obras foram elencados a partir da leitura do ensaio *O pescador de palavras* (1998), da jornalista e crítica de arte Lisette Lagnado. A partir do texto tomou-se conhecimento de inúmeros pontos elucidativos do movimento total da obra, entre os quais, a divisão da trajetória do

artista pela autora em três núcleos formativos, as técnicas utilizadas e os principais temas explorados.

Para a escolha do universo de análise, optou-se pelo eixo temático, delimitando-se questões e valores recorrentes em Leonilson, como **moral**, **impotência**, **corporeidade**, **paixões** e **religiosidade**. Para a escolha do corpus de análise, levou-se em conta a preferência por obras com composições marcadas por oposições formais, cromáticas e espaciais, somadas à sugestão de ideias e valores a partir do texto verbal, aspectos facilitadores de uma análise semiótica de linha discursiva.

“We look to the left” (1989)

Figura 1 –*We look to the left* (1989)



Fonte: Democrart - Galera de arte online

O desenho *We look to the left*, de 1989, possui 32,5 cm por 24,5 cm e utiliza como técnica, aquarela e tinta preta sobre papel. Contextualiza-se na “segunda fase” da trajetória artística de Leonilson, período caracterizado pela depuração na forma e pela inclinação do artista para os valores românticos. A

composição está organizada na orientação vertical. Os elementos (cores, formas, grafismos) encontram-se distribuídos em "posições-chave" (grafismos – parte textual: acima, abaixo, à esquerda, à direita; figura principal, que remete a uma orelha humana: ao centro; fragmentos cromáticos: divididos nos quadrantes inferior e superior – à esquerda e à direita). Num olhar geral sobre a obra, a partir da disposição dos elementos em sua composição (em especial a figura principal centralizada e os retângulos em que se inserem os grafismos, que remetem a recortes de papel), encontramos semelhanças com a técnica artística de colagem. As delimitações irregulares da superfície da pintura, acentuadas pelas oposições cromáticas, por sua vez, podem remeter a uma colcha de retalhos. Desde um primeiro olhar superficial, os contrastes se evidenciam como importantes condutores de sentido.

Numa observação que leva em conta o aspecto textual (verbal e imagético), as oposições na organização espacial da obra adquirem maior potencial de significação. Desta forma, a figura centralizada que representa uma orelha humana pode ser entendida como o seu elemento principal, ponto para onde se direcionam todos os outros elementos do desenho. Apesar de estáticos na composição, levando em conta sua articulação na dimensão textual com a orelha, os grafismos passam a possuir "movimento". No que diz respeito ao seu posicionamento e orientação, a organização dos elementos textuais sugere conflitos: o *Ele*, acima, remete à inferioridade do *Eu*. À esquerda, as palavras *Pai, Mãe, Lei, Moral* encontram-se de cabeça para baixo, do "lado de fora" da orelha, como se os valores morais consagrados da sociedade estivessem invertidos e não fossem tão importantes quanto as *Sensações, Sentimentos, Vontades, Ternura*, elementos constitutivos da subjetividade que, por sua vez, encontram-se do "lado de dentro" (englobados) da orelha.

O desenho é composto por uma paleta com tons monocromáticos e partes em preto e branco. Há contraste entre as tonalidades e, principalmente, entre estas e os elementos textuais e ilustrativos. Em relação à combinação das

formas, o desenho está dividido em quatro quadrantes coloridos retangulares, com grafismos também inseridos em retângulos. A figura que representa a orelha humana, por sua forma orgânica e centralizada, contrasta com as formas geométricas do restante do desenho.

Em uma análise do plano do conteúdo, no que diz respeito às oposições fundamentais, pode-se interpretar que os principais conflitos sugeridos pela obra dizem respeito à Razão vs. Emoção e à Cultura vs. Natureza. No nível narrativo, não são percebidas transformações em curso, mas sim um estado de conflito; os principais valores sugeridos dizem respeito à subjetividade. O tema principal da obra pode ser interpretado como um conflito existencial subjetivo.

“Leo não consegue mudar o mundo” (1989)

Figura 2 – Leo não consegue mudar o mundo, 1989



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira

A pintura *Leo não consegue mudar o mundo*, de 1989, possui 95 cm por 156 cm e também se inscreve na "segunda fase" da trajetória artística de Leonilson. Utiliza como técnica, tinta acrílica sobre lona. A composição está orientada na vertical e, a despeito de possuir uma dimensão notadamente maior e ter sido realizada com diferentes materiais e suporte, apresenta recursos de expressão e conteúdo discursivo semelhantes aos utilizados em *We look to the left*.

No que diz respeito à distribuição espacial das formas e das cores na tela, próximo à borda superior encontramos um grafismo horizontal cujo conteúdo textual remete ao título da pintura. Este recurso é também encontrado próximo ao centro, em dois fragmentos orientados na vertical, com os dizeres *luzes* e *abismo*. Abaixo, uma figura orgânica que remete a um coração humano, envolto por uma aura luminescente, entrelaça-se às palavras: *solitário*, à direita, e *inconformado*, à esquerda, esta de cabeça para baixo. Os elementos têm como fundo a lona de coloração vermelho-sangue, com delimitações irregulares para as bordas claras. Em relação ao posicionamento e à orientação, ao centralizar a figura do *coração* junto aos adjetivos *solitário* e *inconformado*, a pintura sugere uma ênfase e uma correlação entre tais elementos humanos, que podem ser interpretados como atribuidores de valor ao sujeito da obra (Leo). Estes se localizam abaixo das palavras *luzes* e *abismo*, que remetem a fatores externos negativos e positivos, e à frase *Leo não consegue mudar o mundo*, afirmação categórica que denota a impossibilidade do sujeito alterar o estado de coisas ao seu redor.

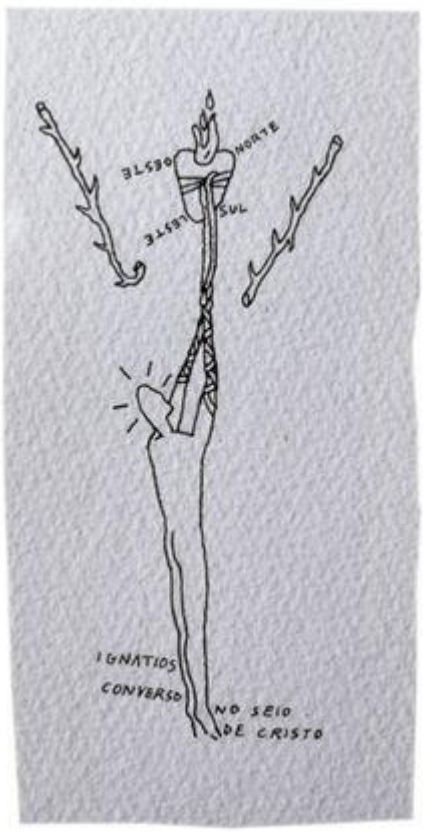
Os contrastes entre as cores e as formas da pintura dão-se sobretudo entre os aspectos figurativos (grafismos em preto e branco e forma orgânica em vermelho e cores claras), que apresentam-se em um primeiro plano, e o fundo monocromático vermelho-sangue. Detendo-se à combinação de formas, a figura que remete ao coração humano destoa das demais (linhas e formatos quase geométricos) devido aos seus contornos orgânicos. Universalmente tido como símbolo do amor, da paixão, o coração *solitário* e *inconformado* de *Leo* neste

contexto se apresenta em uma condição de abandono, de incapacidade para amar.

No plano do conteúdo, *Leo não consegue mudar o mundo* tem como oposições fundamentais os conflitos entre Sujeito vs. Sociedade, Esperança vs. Desesperança. No nível narrativo, não são percebidas transformações em curso, sim um estado de abandono e inconformismo do sujeito; os valores aos quais a obra remete são paixão, queda, solidão, fraqueza e abandono. O tema principal da obra pode ser considerado a impotência do sujeito perante o mundo e a sociedade.

“Converso no seio de Cristo” (1993)

Figura 3 – Converso no Seio de Cristo, 1993



Fonte: Reprodução fotográfica Edouard Fraiport/Itaú Cultural

O desenho em nanquim sobre papel *Converso no seio de Cristo*, de 15,5 cm por 8,5 cm, data do último ano de vida de Leonilson, 1993, e se inscreve num período em que "a alegoria da doença domina por completo a linguagem" (LAGNADO, 1998, p. 29). A obra é marcada pela economia dos poucos traços que a constituem e pelo conteúdo que se relaciona com a religiosidade cristã.

A composição está organizada na orientação vertical. No que diz respeito à combinação de formas, predominam contornos orgânicos com traçados simples, bem como o recurso textual. A combinação de cores evidencia as formas em preto sobre um fundo branco, que possui a textura própria do papel. Na configuração espacial, observa-se ao centro uma figura principal que remete à representação de uma pessoa de corpo inteiro; os braços encontram-se entrelaçados à outra figura, localizada acima desta, que representa um coração em chamas – levando em conta o título da obra, o símbolo conhecido na iconografia religiosa como o Sagrado Coração de Jesus. À esquerda do coração, de cabeça para baixo (a exemplo da disposição textual à esquerda da orelha em *We look to the left*), encontram-se as palavras/pontos-cardeais *Oeste* e *Leste*; à direita, *Norte* e *Sul.* Na parte inferior do desenho, próximo aos pés da figura humana, à esquerda estão as palavras *Ignatios* e *Converso* e, à direita, *No seio* e *De Cristo*. Na parte superior, próximo ao coração, há ainda duas figuras semelhantes aos galhos espinhosos de uma árvore (na iconografia religiosa, elementos atrelados ao Sagrado Coração) e, ao redor da cabeça da figura humana, cinco pequenas linhas retas que sugerem a ação da fala. A partir da articulação dos elementos semióticos, é possível interpretar o desenho como uma exaltação da fé cristã por um sujeito que tem Jesus Cristo como um guia ou uma bússola.

No plano do conteúdo, as oposições fundamentais de *Converso no seio de Cristo* podem ser interpretadas como Corpo vs. Espírito, ou Matéria vs. Energia. No nível narrativo, as linhas ao redor da cabeça da figura humana sugerem o ato da fala, como se o sujeito tentasse interagir com Cristo,

representado pelo coração. Fé, Crença, Harmonia e Resignação são valores aludidos pelo desenho. O tema principal da obra é a exaltação à fé cristã e o pertencimento ao cristianismo, representado através do entrelaçamento da estrutura física da figura humana com o coração, ou seio de Cristo.

Considerações finais

No referido ensaio *O pescador de palavras*, Lisette Lagnado (1998) centra suas reflexões sobre a trajetória artística de Leonilson no "sujeito da obra como figura paradigmática". Consonante a esse direcionamento, por meio das análises semióticas realizadas, verificou-se a predominância de signos constituidores de uma afirmação da subjetividade na articulação entre os elementos do plano da expressão e do conteúdo dos trabalhos selecionados.

Entre as obras da chamada "segunda fase" do artista (*We look to the left* e *Leo não consegue mudar o mundo*), recursos de expressão e de conteúdo semelhantes são percebidos, tais como: a organização espacial da superfície tendo ao centro formas orgânicas (em contraste com formas geométricas) que metaforizam sentidos e valores humanos; estes que, por sua vez, articulam-se com conteúdo textual marcado por palavras e termos que aludem ora fatores externos e fora do controle do sujeito (lei, moral, família, impotência perante o mundo, risco de queda), ora sentimentos e estados de espírito subjetivos (afeto, solidão, inconformismo). Nestas obras, observa-se que o eixo temático gira em torno da condição conflituosa do indivíduo com o mundo e a sociedade.

Já na terceira análise (*Converso no seio de Cristo*), inserida na "última fase" da trajetória de Leonilson, sobressaltam valores como resignação e crença, num contexto que tem a exaltação da fé católica como tema principal. No plano da expressão, os traços econômicos e as reduzidas dimensões do desenho denotam a fragilidade humana de um artista já debilitado pela doença. Se nas primeiras obras o fundo monocromático reforça os elementos visuais do primeiro

plano, nesta é o fundo branco do papel que acentua o entrelaçamento do humano com o sagrado. Aspecto formador do imaginário do artista, a iconografia religiosa é representada pela figura em evidência que remete ao Sagrado Coração de Jesus.

A partir dos procedimentos da semiótica discursiva foi possível identificar alguns dos principais padrões formais, cromáticos e de organização espacial presentes em Leonilson, bem como interpretar em diferentes graus os significados sugeridos pelos ícones e símbolos constituidores da originalidade do "vocabulário do artista", referido por textos críticos. Assim, conclui-se que a semiótica discursiva pode ser considerada uma ferramenta eficaz para interpretações mais abrangentes de obras de artes visuais.

Por fim, cabe ressaltar que apesar de terem sido realizados há pelo menos três décadas, os trabalhos de Leonilson analisados neste artigo, por tratarem de temas universais, a partir de recursos expressivos e de conteúdo que se repetem – e assim asseguram exemplar coesão à sua obra – ainda possuem notável potencial de significação, fato que apenas denota a relevância do artista no contexto da arte contemporânea brasileira e mundial.

Referências:

CASSUNDÉ, Carlos Eduardo Bitu; RESENDE, Ricardo; MACIEL, Maria Esther. *Leonilson:* sob o peso dos meus amores. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2012.

D'ÁVILA, Caroline Maria Gurgel. *Presente ausência:* escrevendo o corpo com Leonilson. 2014. Disponível em: http://www.artes.uff.br/dissertacoes/2014/2014-caroline-davila.pdf. Acesso em: 18 de junho de 2021.

DISCINI, Norma; TEIXEIRA, Lúcia. *Leitura do mundo.* São Paulo: Editora do Brasil, 1999.

LAGNADO, Lisette. *O pescador de palavras.* In: LAGNADO, Lisette, São Paulo: DBA Artes Gráficas, 1998.



LEDUR, Rejane Reckziegel; LERM, Ruth Rejane Perleberg. *Semiótica e ensino de artes visuais.* Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 8-14, jan./abr. 2018.

MELLO, Patricia Gomes de; ALMEIDA, Maria de Fátima. *Semiótica discursiva:* uma análise do filme Lion: uma jornada para casa. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 8, n. 1, p. 42-56, jan.-abr. 2019.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Semiótica visual:* os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2004.

RESENDE, Ricardo. *Em busca de comunicação.* In: CASSUNDÉ, Carlos Eduardo Bitu; RESENDE, Ricardo; MACIEL, Maria Esther. Leonilson: sob o peso dos meus amores. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2012.

RICCIOPPO, Carlos Eduardo. *Leonilson:* uma questão de escala. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ars/a/MsXsZqnrckx7yVVhWYb69cF/?lang=pt. Acesso em: 10 de junho de 2021.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Comunicação e semiótica.* São Paulo: Hacker Editores, 2004.

SANTOS, Lauer Alves Nunes dos. *Semiótica, arte e imanência.* In: FECHINE, Yvana et al. (orgs.), Sâo Paulo: Estação das Letras e das Cores, 2014.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 49
ABRIL A JUNHO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

APRENDIZAGENS AO FAZER MÚSICA EM CONJUNTO

Fernanda Anders Zamin

Resumo: Este artigo é um recorte da pesquisa intitulada "Fazendo Música Juntos: narrativas de integrantes do Conjunto de Flautas Doces da Uergs"´, e busca apresentar alguns dos resultados obtidos a respeito de aprendizagens sociais e musicais experienciadas por integrantes do grupo através da prática musical coletiva. Como questão de pesquisa, este trabalho buscou compreender de que modo as histórias de vida afetam e são afetadas pela experiência de fazer música juntos e, a tese principal desta pesquisa é de que a experiência de tocar juntos pode promover sentimentos que asseguram o desenvolvimento e a formação profissional dos músicos licenciandos ou recentemente licenciados. A pesquisa teve como linha metodológica a Pesquisa (Auto)biográfica e traz como referência autores como NÓVOA (1992; 2017); JOSSO (2012); e, no que diz respeito ao aprendizado social de fazer música em conjunto, traz SCHÜTZ (1951; 1979) como referência central. Nos resultados desta pesquisa foi possível compreender o significado singular-plural da experiência de tocar juntos. Esta tese mostrou de que modo as experiências em grupo promovem sentimentos, modificam impressões sobre si mesmos e asseguram o desenvolvimento e a formação profissional dos músicos licenciandos ou recentemente licenciados.

Palavras-chave: Educação Musical. Pesquisa (Auto)biográfica. Prática Musical em Grupo.

LEARNINGS IN MAKING MUSIC TOGETHER

Abstract: This article is a part of the research entitled "Making Music Together: Narratives of Members of the Ensemble of Recorders of Uergs" and seeks to present some of the results obtained regarding the social and musical learning experienced by members of the group through collective musical practice . As a research question, this work sought to understand how life stories affect and are affected by the experience of making music together, and the main thesis of this research is that the experience of playing together can promote feelings that ensure the development and professional training of graduating or recently graduating musicians. The research had as its methodological line the (Auto)biographical Research and brings as a reference authors such as NÓVOA (1992; 2017); JOSSO (2012); and, with regard to the social learning of making music together, brings SCHÜTZ (1951; 1979) as a central reference. In the results of this research, it was possible to understand the singular-plural meaning of the experience of playing together. This thesis showed how group experiences promote feelings, modify impressions about themselves and ensure the development and professional training of musicians who are graduating or recently graduating.

Keywords: Music Education. (Auto)biographical Research. Group Music Practice.

Introdução:

O Conjunto de Flautas Doces da Uergs teve o início de suas atividades musicais em 2009 na disciplina de flauta doce do Curso de Graduação em Música da mesma instituição. Naquela ocasião, os alunos demonstravam grande interesse nas práticas musicais coletivas e, geralmente, estes eram os repertórios preferidos para

compor os recitais de final de semestre. O grupo permaneceu por 10 anos com práticas musicais muito ativas, promovendo concertos didáticos para crianças em idades escolares; apresentações em congressos e encontros acadêmicos; saraus em lares de terceira idade; concertos em igrejas, entre outras participações, à medida que era convidado pelas instituições. Os componentes do grupo eram, ainda que acadêmicos do curso de graduação em música, professores de música, seja em cursos de formação livre ou de escolas do ensino básico escolar.

Participaram da pesquisa cinco músicos, sendo eles, Sabrina, Alexandre, Lucas, Rodrigo e Newton. Ao longo da trajetória do grupo, Newton, que já era bacharel em música, assumiu também o papel de arranjador do grupo, tendo produzido e adaptado em 10 anos de atuação mais de 90 arranjos musicais.

Este trabalho teve como metodologia a Pesquisa (Auto)biográfica e foi desenvolvida através da abordagem técnica do grupo de discussão. Para a produção dos dados, foram realizados encontros entre os músicos participantes por meio de entrevista em sessões de grupo de discussão. Como explica Molina e Neto (2012, p. 410), os grupos de discussão “produzem evidências qualitativas para a sistematização de conhecimento sobre atitudes, percepções, opiniões, sentimentos, posicionamentos, entre outras dimensões dos participantes acerca do objeto de pesquisa em pauta”.

Um segundo recurso utilizado para a produção das informações desta pesquisa foram os diários de campo, tanto para o registro das impressões sobre os participantes, quanto sobre os meus sentimentos e impressões no decorrer da pesquisa.

No que diz respeito à compreensão das narrativas, a presente pesquisa inspirou-se no método da teoria fundamentada para criar um modo próprio de estruturar as análises, estabelecer relações e extrair conclusões. O método (auto)biográfico adotado na presente pesquisa apresenta muitas afinidades com a *Graunded Theory* ou Teoria Fundamentada, principalmente no modo de conduzir as diferentes fases do desenvolvimento da pesquisa. Ambos valorizam os contextos social e histórico que permeiam as etapas do processo de pesquisa e adotam

ferramentas ou dispositivos para garantir o preparo adequado do material recolhido para análise, com vistas a um trabalho compreensivo e bem fundamentado. Preservando a especificidade da pesquisa (auto)biográfica "como espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida" (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341), "Os métodos da teoria fundamentada oferecem vantagens analíticas […], Quer você busque histórias etnográficas, narrativas biográficas ou análises qualitativas de entrevistas" (CHARMAZ, 2009, p. 11).

Nesta pesquisa, os integrantes do Conjunto de Flautas Doces da Uergs autorizaram a abordagem nominal sobre suas narrativas. A opção de uso de seus nomes considerou também a possibilidade de valorização sobre suas produções intelectuais e artísticas e, logo, do registro histórico sobre o período na qual fizeram parte do grupo musical. É importante salientar que o trabalho artístico e musical realizado pelo grupo foi amplamente divulgado em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul e também em outras regiões brasileiras, sendo difícil de manter anônimo os participantes desta pesquisa.

Neste artigo apresento uma das dimensões compreendidas como resultado da pesquisa, as aprendizagens sociais adquiridas pelos integrantes do grupo aos fazerem música juntos.

Relações sociais e a prática musical

"*Não se consegue harmonia quando todos cantam a mesma nota*" (Doug Floyd)

Buscando compreender o significado da experiência musical na vida dos participantes do grupo de flautas doces, encontro na sociologia o olhar que permite referenciar teoricamente o que é narrado, compreendido e significado pelos participantes nesta pesquisa. Tendo em vista as relações sociais que ocorrem entre os músicos do Conjunto de Flautas Doces, diante das construções e trocas de saberes praticadas nos ensaios, do crescimento musical e do vínculo afetivo estabelecido entre os participantes do grupo durante as práticas musicais, encontro

nas ideias de Schütz um importante aporte que permite compreender tais situações, relacionando-as a um processo que vai, de acordo com autor, da comunicação à compreensão do discurso musical, dentro de diferentes dimensões de tempo que aproximam músicos, compositores e ouvintes.

Considero importante ressaltar que o principal interesse nesta pesquisa está especificamente no estudo das relações sociais voltadas para a prática musical em conjunto, cuja temática foi desenvolvida por Schütz no artigo intitulado “Making Music Together”, publicado pela primeira vez em 1951, nos Estados Unidos, após sua imigração para este país em 1939.

Schütz entende que toda interpretação que realizamos sobre o mundo acontece por meio de um estoque de experiências anteriores, tanto das nossas próprias quanto das experiências vividas por nossos pais e professores. Tais experiências, na forma de “conhecimento à mão”, funcionam como um código de referência. Posteriormente, em retrospectiva, uma análise de nossas experiências pode descrever de que modo os elementos desse mundo afetam os nossos sentidos e como os percebemos (SCHÜTZ, 1979).

De acordo com o referido autor, o mundo é, desde o início, não um mundo individual, privado de cada pessoa, “mas sim um mundo intersubjetivo, comum a todos nós, e que, no geral, não possuímos um interesse teórico”, mas, principalmente, prático.

Não é apenas a duração interior que ambos os músicos compartilham enquanto tocam e atualizam o conteúdo musical, mas cada um conecta-se, simultaneamente, no presente vívido à corrente de consciência do outro em imediatidade. Segundo Schütz (1979), isso é possível porque

> […] fazer música em conjunto ocorre dentro de um relacionamento face a face verdadeiro – na medida em que os participantes estão compartilhando não só uma seção de tempo, mas também um setor do espaço. As expressões faciais do outro, seus gestos ao manejar o instrumento, em resumo todas as atividades da execução, afetam o mundo exterior e podem ser captadas pelo parceiro em imediatidade. Mesmo se desempenhadas sem intenção comunicativa, essas atividades são interpretadas por ele como indicações do que o outro vai fazer e, portanto, como sugestões ou mesmo ordens de comando para o seu próprio comportamento. (SCHÜTZ, 1979, p. 210).

Aprendizagens por meio da prática musical em conjunto

"*Se quiser ir rápido, vá sozinho. Se quiser ir longe, vá acompanhado*" (Provérbio africano)

Nossos encontros começam sempre com a acolhida de cada um que chega. É conversando que nos preparamos, pausamos entre as músicas e, também, terminamos o ensaio. Esta última, como costumamos dizer, é quando vamos para a melhor parte, a hora do lanche. E nesses momentos, ao redor da mesa, entre uma xícara e outra de chá ou café, é que continuamos nos empolgando, traçando metas para o grupo e nos motivando para o próximo encontro. Tal como define Schütz, todas as ações sociais envolvem comunicação, e, para Lucas, as conversas informais que acontecem durante os ensaios são momentos de aprendizagem, onde "*tu compartilhas coisas da tua vida e aprendes também*" (Lucas, D). Sobre a conversa excessiva que algumas vezes parece ser um tempo desperdiçado aos olhos de Alexandre, em contradição a um tempo que poderia ser usado para fazer música, Sabrina define como "*o que deixa o ensaio mais gostoso*" (Sabrina, E2). Este é o momento de conversar sobre assuntos paralelos à prática musical com a flauta, como a docência em música, por exemplo, assunto este que também liga os participantes em um ponto de interesse mútuo.

Em outra perspectiva, a organização de trabalho realizado no grupo traz muita semelhança ao que acontece em "comunidades de prática". Este termo, embora seja relativamente novo, refere-se a um fenômeno antigo. É uma abordagem utilizada em diferentes áreas que permite conhecer, aprender e melhorar o desempenho de um grupo de pessoas em uma determinada área de atuação (WENGER, 2015). Segundo o autor,

> As comunidades de prática são formadas por pessoas que se envolvem em um processo coletivo aprendendo em um domínio compartilhado do esforço humano: uma tribo aprendendo a sobreviver, uma banda de artistas que buscam novas formas de expressão, um grupo de engenheiros trabalhando em problemas, um grupo de alunos definindo sua identidade na escola, uma rede de cirurgiões explorando novas técnicas, uma reunião de gerentes de

> primeira viagem ajudando-se mutuamente. Em poucas palavras: comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo que eles fazem e aprendem como fazê-lo melhor quando eles interagem regularmente. (WENGER, 2015, p. 1, tradução nossa).

Para Rodrigo, esta não é apenas uma convivência entre pessoas que se relacionam bem, mas que são cercadas de afinidades: "*Ser flautista doce, professor de música e, acima de tudo, performar com a flauta doce*" (Rodrigo, E2). E, assim, nossas narrativas no grupo vão se entrelaçando. Ainda que no início da graduação nem todos os integrantes do grupo atuassem profissionalmente com música ou como professores de música, no momento da pesquisa todos integrantes, independentemente de terem concluído a graduação, já atuavam no ensino escolar ou em grupos instrumentais e vocais. Assim, ao narrarem o sentimento de fazer música hoje, remetem ao prazer pessoal em oposição aos grupos musicais em que atuam profissionalmente; com isso, ressaltam a leveza que é estar em outro papel que não seja o de líder de um grupo. Como explica Newton, que a sua participação no grupo é como "um *hobby*, é um remédio tocar com vocês" (Newton, E1). Até mesmo nos dias em que está cansado, Lucas sente-se gratificado por poder fazer parte do grupo.

Wenger (2015) caracteriza as comunidades de prática sob três aspectos. A primeira característica diz respeito ao **domínio**: uma comunidade prática não é meramente um clube de amigos ou uma rede de conexão entre pessoas, mas implica uma competência compartilhada que distingue os seus membros de outras pessoas. "Eles valorizam sua competência coletiva e aprendem uns com os outros, embora poucas pessoas fora do grupo possam valorizar ou mesmo reconhecer sua especialidade" (WENGER, 2015, p. 2). A segunda característica diz respeito à **comunidade**: "Os membros se envolvem em atividades e discussões, ajudam uns aos outros e compartilham informações. Eles constroem relacionamentos que os capacitam a aprender uns com os outros". A terceira característica refere-se à **prática**: Para serem considerados membros de uma comunidade de prática, estes precisam ser praticantes. "Eles desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências, histórias, ferramentas, formas de resolver problemas

recorrentes – em suma, prática compartilhada. Isso leva tempo e interação sustentada" (WENGER, 2015, p. 2). Segundo o autor, é a combinação destes três elementos que se constitui uma comunidade de prática.

Sabrina é categórica ao dizer que a participação no grupo mudou a sua vida, e, por consequência, a vida de seu esposo Alexandre. Assim, o custo com o seu deslocamento até o local de ensaios e até mesmo o investimento financeiro na aquisição de bons instrumentos tornam-se uma necessidade de esforços inquestionáveis. Essa mesma sensação é descrita por Newton ao explicar que, para fazer um bom trabalho, precisa ter um material de qualidade.

Tendo como premissa que todas as ações são sociais, uma vez que o conhecimento e o significado são construídos socialmente e dentro de um contexto, como defende Schütz, nesta pesquisa, o grande contexto é a prática musical em grupo por meio da flauta doce. No entanto, é através das relações intersubjetivas entre os integrantes e do vínculo social estabelecido que as ações realizadas no Conjunto de Flautas Doces são significadas.

O vínculo social criado entre os participantes do grupo não leva em conta apenas o momento das práticas musicais, mas tudo o que é realizado e compartilhado neste contexto de aprendizagem. Seja na organização do ensaio, na escolha do repertório, nos lanches ao final dos encontros, na estrada durante as viagens, nas apresentações, nos locais onde o grupo se hospeda durante os congressos e em todas as lacunas entre estes momentos citados. Embora em todos estes o foco esteja na prática musical em conjunto da flauta doce, tais experiências, como explica Schütz (1979), ao serem vividas juntas, aproximam os participantes de um sentido comum.

"*A gente faz um investimento em que o retorno não é financeiro pra gente. É pessoal*" (Rodrigo, E1). E, como lamenta Newton, é difícil as pessoas da família entenderem o tempo dedicado para a participação no grupo. "*Mas é a única coisa que eu estou fazendo que me dá prazer*" (Newton, E1), referindo-se à prática musical que realiza para si em contrapartida ao trabalho musical que desenvolve nos coros ou escola. Por meio desse *ambiente comum* em que ocorrem os ensaios, os sujeitos motivam-se, reciprocamente, e originam os relacionamentos de

compreensão mútua e de consentimento, como menciona Schütz (2006), que podem ser observados nesta pesquisa em diferentes dimensões das narrativas. Dito de outra forma, independentemente do que os participantes aleguem como razão pela qual participam do grupo, todas as explicações, independentemente de quem as tenha dito, são compreendidas e remetem à sensação de que aquilo que o outro falou "eu mesmo sinto enquanto toco e pertenço ao grupo", ou, se não sinto, "consigo entender o que ele sente", pois estou junto.

Alexandre, que não se considera um flautista doce, diz que vem aos ensaios "*pela companhia*" e reforça: "*Eu me sinto muito bem aqui com vocês […], são amizades que eu vou levar no coração*" (Alexandre, E1). Imediatamente todos concordam com a afirmação dele. Este é um sentimento intersubjetivo, uma vez que o sentido de prazer e bem-estar ao fazer música em conjunto é comum a todos os participantes.

Os aspectos sociais sinalizados na pesquisa de Ivo (2015), como "os ganhos" da prática em conjunto, também são trazidos pelos participantes do Conjunto de Flautas Doces da Uergs. Considerando que a maioria deles já está formada na graduação ou com as disciplinas de flauta doce concluídas – com exceção de Alexandre, que não estuda na Uergs, mas que cursou Pedagogia e hoje inicia em outra instituição o curso de Graduação em Música –, os motivos elencados por eles podem ser organizados em três grandes aspectos. O primeiro relaciona-se ao sentimento de pertencimento ao grupo e ao fortalecimento das amizades no momento em que conversam, passeiam, compartilham refeições e confraternizam. Estes são intitulados também como momento de terapia, válvula de escape e prazer em estar com os amigos. O segundo aspecto relaciona-se à prática musical, ao prazer que sentem no momento em que estão tocando flauta doce, ouvindo os colegas, fazendo música juntos, aprendendo ou mesmo ensinando. E o terceiro aspecto enfoca o desafio que cada nova música proporciona ao ser estudada com os colegas.

Percebe-se nas narrativas uma grande semelhança entre os aspectos apresentados pelos participantes desta pesquisa e os três elementos que Wenger (2015) define sobre as "comunidades de prática". O que o autor caracteriza como

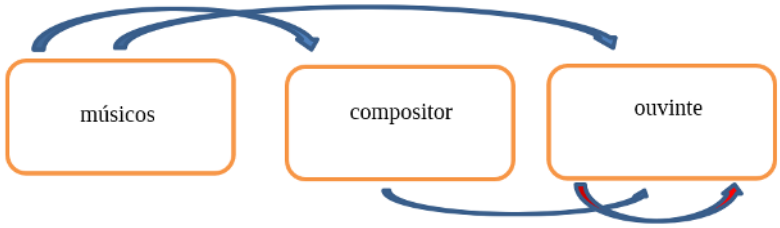
"domínio" representa, para os flautistas, o seu conhecimento musical e toda a técnica necessária para tocar bem; a "prática" pode ser considerada o fazer musical em conjunto, e a "comunidade", o sentimento de pertencimento e todas as ações sociais narradas que tornam os participantes mais próximos uns dos outros.

Segundo Wenger (2015), comunidades de prática também são conhecidas como redes de aprendizagem, grupos temáticos ou clubes de tecnologia. Podem ser tanto grupos pequenos quanto grandes, alguns ocorrendo face a face, assim como de maneira on-line. "As comunidades de prática existem há tanto tempo quanto os seres humanos aprenderam juntos. Em casa, no trabalho, na escola, nos nossos *hobbies*, todos pertencemos a comunidades de prática (WENGER, 2015, p. 3). Além disso, o autor não difere o grau de atuação de cada participante, sendo que em alguns somos membros principais e, em outros, meramente periféricos. Do mesmo modo, enquanto flautistas que fazem música em grupo, há momentos na execução do repertório em que um músico é o solista e, em outros, o acompanhador.

Do ponto de vista musical, tal como Schütz (2006) defende, a comunicação entre o intérprete e o compositor acontece no momento em que o primeiro se conecta ao pensamento do segundo enquanto interpreta a sua música. Entretanto, podemos considerar ainda uma outra conexão, que diz respeito ao que acontece internamente no ouvinte, no momento em que escuta uma música já conhecida por ele. Nesta conexão, entendo que as relações que o ouvinte tem com a música ultrapassam a compreensão do discurso musical e a sua previsão sobre elementos musicais ainda não apresentados enquanto ouve a obra, como, por exemplo, um tema musical recorrente ou um refrão enérgico, mas com todas as sensações que aquela música permite sentir novamente, que podem se relacionar a diferentes experiências e ter marcado momentos inesquecíveis de sua vida. Refiro-me especificamente à conexão com a sua própria história de vida e suas lembranças com determinados períodos. Indo ao encontro do que Schütz (2006) argumentava, uma sinfonia, por exemplo, existe não apenas no momento em que é executada pelos músicos, mas também a partir do momento em que faz parte da experiência e memória de quem executou e ouviu. Da mesma forma, ao ouvir uma música, muitas

lembranças sociais podem vir à tona.

Ilustração 1 – Fluxograma das relações sociais interativas de Schütz (1979)



Fonte: Elaboração própria.

Na pesquisa de Torres (2003), que buscou investigar as memórias musicais de alunas de Pedagogia, as narrativas das participantes consideram que suas músicas preferidas estão ligadas a momentos específicos de suas vidas, e estas, por sua vez, trazem recordações até mesmo da infância. Inspirada pelo que as estudantes entrevistadas por Torres disseram, penso que, tal como cenas de filmes, cada momento vivido tem também a sua própria trilha sonora, e, juntando todas as músicas, vamos compondo a autobiografia de cada pessoa.

Muitas músicas também foram lembradas durante a produção das narrativas dos participantes do Conjunto de Flautas Doce da Uergs, cada música com a sua respectiva história. No âmbito pessoal, Rodrigo lembrou de quando conseguiu tocar sua primeira sonata, que considerou ser a maior e mais complexa música até aquele momento de estudo de sua vida. Newton, por sua vez, não esquece da sua primeira música com a flauta baixo, e Sabrina lembra direitinho de tudo o que aconteceu e sentiu quando tocou a sua primeira música no grupo. Foi também uma música que a fez trocar o estudo do violão pela flauta doce, no início de sua formação acadêmica.

Nas narrativas da pesquisa, algumas músicas mencionadas contam histórias marcantes de períodos da vida anteriores ao ingresso no grupo, como no caso de Lucas, cuja primeira música estudada na flauta, ao mudar-se para o Rio Grande do Sul, foi de um compositor da região Nordeste, onde nasceu. Sabrina lembra bem da música que fez com que sua admiração aumentasse ainda mais pela musicalidade

de seu marido Alexandre ao tocar saxofone. Newton lembra saudosamente da época em que escutava música em fita cassete no carro e de quando conheceu, na Suíça, um de seus intérpretes preferidos, cuja fita não saía de seu carro.

Há também uma música da qual todos recordam e, em comum acordo, dizem ter sido a primeira música complexa que tocamos juntos: “Rondino”, do compositor Jossi Hartmann. Fundamentando a partir de Schütz, no momento em que fazem música juntos, as ações dos intérpretes não são orientadas apenas pelo pensamento do compositor, mas também pelas experiências de seus parceiros musicais nos tempos interno e externo de cada um. Desse modo, é interessante observar, também, que o aprendizado musical não ocorre apenas em aula e estudo individual, mas também nas trocas e na relação prática entre os músicos. Wenger explica que as pessoas geralmente pensam em aprendizado

> […] como relação entre um estudante e um mestre, mas estudos de aprendizado revelam conjunto mais complexo de relações sociais através do qual a aprendizagem ocorre principalmente com trabalhadores e aprendizes mais avançados. O termo comunidade de prática era usado para se referir à comunidade que age como um currículo vivo para o aprendiz. (WENGER, 2015, p. 4).

Como reflexiona Sabrina, “*tem músicas que parecem transportar para outros lugares*” (Sabrina, E1), e, enquanto tocam juntos, cada integrante simboliza o efeito dessa ação para si. Para Sabrina, este momento é considerado “um alívio para o estresse” (Sabrina, E1), e Newton, num sentido muito próximo disso, diz que tocar no conjunto é como “*um remédio para alma*”, considerando o encontro com as pessoas do grupo e a possibilidade de se desafiar, tanto como flautista quanto como arranjador (Newton, E1). E, da mesma maneira como se sentem os cantores de seus coros, no momento em que vão para o ensaio, o fazer musical no Conjunto inspira, para Newton prazer, leveza e diversão.

Sentir-se profissional e valorizado pelo que sabe fazer foi a forma como Rodrigo significou a sua participação no grupo. Em diferentes momentos da pesquisa, os participantes puderam contar o quanto fazer parte do grupo ampliou o conhecimento musical de cada um, as suas habilidades e destrezas no manuseio do

instrumento. Com o passar do tempo, os integrantes foram amadurecendo, musicalmente juntos, como explica Rodrigo. A leitura musical, que era lenta, passou a ser dinâmica, e, com isso, o grupo passou a se ouvir mais. Não estavam mais preocupados em tocar com êxito a sua parte individual da música, mas, sim, interessados em dialogar musicalmente, o que qualificou a performance do grupo. Como explica Schütz sobre a comunicação musical, estando atento à interpretação do outro, esta guiará a sua própria interpretação da música. Enquanto num momento o músico pode ser o líder, instigando seus colegas a seguirem a sua proposta sonora e expressiva, de acordo com a técnica utilizada, seja, por exemplo, com o tipo de articulação escolhida ou dinâmica empregada, em outros momentos pode ser guiado pela indicação de outro músico, que toma a frente a essas mesmas questões na frase seguinte do diálogo musical.

É necessário considerar que o amadurecimento musical, tal como mencionado por Rodrigo e pelos demais integrantes do grupo, diz respeito ao seu próprio "estoque de experiências musicais", assim denominado por Schütz, que aproxima o intérprete ao pensamento musical do compositor e também de "tudo aquilo que foi aprendido com seus professores e seus professores de seus professores" (SCHÜTZ, 2006, p. 7, tradução nossa).

Se o conhecimento musical "pré-adquirido" funciona como um padrão de referência, uma forma de compreender e interpretar o pensamento do compositor, como explica Schütz, o tempo de convivência em grupo também é muito importante e permite a socialização, que, segundo ele, acontece diante de um fazer cara a cara. Nessa perspectiva, percebo que os encontros para estudo aos sábados ou domingos, aproximam e colocam os músicos em sintonia. A intimidade gerada após um certo tempo de convivência no grupo permite certo relaxamento, e, com isso, uma sensação de liberdade para tocar de maneira expressiva, propondo novas formas de interpretar a música durante o seu próprio desenrolar.

Ao perguntar se houve momentos marcantes vividos no grupo, os participantes recordam primeiramente de diferentes apresentações e de seus respectivos ensaios preparativos. As experiências marcantes não se resumem

apenas às práticas musicais ou de estudo, mas também de todos os momentos que antecedem uma apresentação, nas pausas dos ensaios ou em viagens. Estas já fazem parte das histórias de vida, e, ao serem contadas pelos integrantes, trazem episódios que serão sempre lembrados, ou, como diz Newton, fazem parte dos "momentos impagáveis" que viveram juntos.

Ao falar sobre o trabalho biográfico que pode ser realizado tanto de maneira oral quanto escrita, Josso (2004, p. 124) lembra de outro aspecto que parece fazer muita diferença: o "tempo de respiração, de regulação e de maturação", que permite o distanciamento necessário para a compreensão dos pensamentos. Nesse sentido, nosso segundo encontro de pesquisa aconteceu algumas semanas após o primeiro. Este momento foi programado e elaborado com bastante antecedência, pois o grupo participante da pesquisa, que é todo composto por professores, considerou as férias escolares de inverno o melhor momento. Como descrito na abertura deste grande capítulo, após planejarmos um dia de ensaio seguido por grupo de discussão, cada pessoa precisou também organizar sua vida para estar presente neste dia.

Diferentemente de outras temáticas levantadas para discussão, pedi que os participantes falassem um pouco sobre como estava a sua vida naquele momento, e, diante disso, como foi a sua organização pessoal para participar do ensaio e do encontro de pesquisa. Ao narrar sua organização para estar ali, cada participante situa os acontecimentos vividos diante de um contexto maior, que, por sua vez, influiu nas suas ações diárias. Para a compreensão das narrativas que será realizada pelo pesquisador, Goodson (2017) reforça a importância de conhecer o contexto estrutural da vida para que não haja uma interpretação a partir de um ponto de vista tendencioso. Segundo ele, "Um relato de vida é apenas construído sob circunstâncias históricas e condições culturais específicas – essas precisam ser inseridas em nosso escopo metodológico" (GOODSON, 2017, p. 38).

À primeira vista, as situações narradas sobre o momento presente não parecem ser relevantes, afinal, saber que Sabrina precisou reagendar a visita do pedreiro, que Newton estava em formação pedagógica nos dias que antecediam o nosso encontro, ou quantas disciplinas o Lucas cursava no semestre passado não parece ter relação

com o propósito desta pesquisa. Entretanto, refletem diretamente nas questões seguintes, em que os participantes explicam que fazer música no conjunto, neste momento de suas vidas, tem a ver com o alívio para o estresse; com a reenergização de Newton ante o cansaço acumulado do semestre, sendo a nossa prática e o resultado musical como "um remédio para a alma" (Newton, E1); com o prazer narrado por Rodrigo quando diz que se sente valorizado pelo profissional que é, por tudo o que sabe fazer musicalmente; com a relação forte de amizade e cumplicidade entre os participantes, que permite que Lucas se sinta seguro ao tocar em grupo e que Sabrina define como sua "tribo", onde todos estão acolhidos.

Outro aspecto que emergiu das narrativas foi a questão da identidade de grupo. "Somos flautistas doces e professores", assim definiu Rodrigo, encontrando aspectos identitários comuns entre os participantes. Entretanto, Rodrigo lamenta o desconhecimento e muitas vezes o preconceito que existe com a flauta doce.

> É um dos instrumentos considerados mais antigos. Os tratados de Hotteterre mostram que têm lá todas as técnicas e ornamentações para flauta e técnica barroca. Então tá, peraí, o teu instrumento tem uma sonoridade bem maior do que a gente imagina. E eu acho que é por isso que as pessoas olham com preconceito para a flauta doce. Porque não sabem que tem essa possibilidade. (Rodrigo, E2).
>
> Eu acho que falta informação, assim [sobre flauta doce], sobre essas questões que envolvem instrumento. Eu acho que no meio acadêmico, aqui, isso ainda precisa ser muito levantado. (Lucas, E4).

Considero curioso o fato de que ainda hoje muitas pessoas consideram apenas a função pedagógica da flauta doce. Refiro-me aqui diretamente a alguns profissionais da educação musical, professores formadores e também da performance, que, mesmo de maneira não consciente, contribuem para essa desvalorização do instrumento. Assim, a sensação de ter que ficar defendendo, incansavelmente, o instrumento e o seu potencial performático, justamente para um público que poderia conhecê-lo de antemão é narrado de maneira desmotivadora pelos participantes da pesquisa. Se, por um lado, sabemos que a tradição performática com a flauta doce ainda é recente no Brasil, tendo chegado a partir da década de 1960, como

instrumento de iniciação musical (PAOLIELLO, 2007), existe um trabalho considerável de diversos grupos de flautas doce que produzem música com qualidade e que buscam divulgar cada vez mais este trabalho.

Como sinalizado por Freixedas (2015), nas próprias instituições de ensino superior que oferecem o curso de Graduação em Música, a grande maioria delas possui disciplinas curriculares de prática de flauta doce ou ainda grupos de extensão, onde os alunos podem desenvolver ainda mais a habilidade com o instrumento. Entre as instituições do Rio Grande do Sul, por exemplo, que oferecem disciplinas de prática instrumental de flauta doce no curso de Graduação em Música, estão: UFRGS, IPA, Isei, Unipampa, UFPel, UFSM e Uergs.

Seja no ensino básico escolar ou mesmo na graduação, existe uma necessidade cada vez maior de se pensar em maneiras para ampliar as experiências, e logo as aprendizagens dos estudantes. Além disso, a escola não pode ser o *locus* privilegiado da aprendizagem. A escola, segundo Wenger (2015, p. 5),

> Não é um mundo fechado, autocontido, no qual os estudantes adquirem conhecimento para ser aplicado fora, mas parte de um sistema de aprendizagem mais amplo. A classe não é o principal evento de aprendizagem. É a vida em si que é o principal evento de aprendizagem. Escolas, salas de aula e sessões de treinamento têm ainda um papel a desempenhar nesta visão, mas eles têm que estar a serviço da aprendizagem que acontece no mundo.

Nesse sentido, as atividades de extensão, como o Conjunto de Flautas Doces ou outros grupos que trabalham neste formato, realizam atividades que conectam a experiência dos alunos a práticas maiores e externas à sala de aula. É uma atividade que permite avançar o aprendizado musical, realizar trocas de experiências com pessoas do grupo e divulgar todo o potencial da flauta doce "com comunidades mais amplas, além das paredes da escola" (WENGER, 2015, p. 5).

Em relação ao ensino superior, Gande e Kruse-Weber (2017) explicam que muitas estratégias para a formação e desenvolvimento profissional em educação musical estão sendo reconsideradas. Através de uma pesquisa realizada pelas autoras no Instituto de Educação Musical da Universidade de Música e Artes

Cênicas de Graz, na Áustria, cuja instituição desenvolve um projeto de música comunitária aberto a pessoas de todas as origens e idades, baseado na aprendizagem colaborativa, elas perceberam que, da mesma forma, “a música da comunidade pode oferecer novas perspectivas para instituições e músicos profissionais se conectarem com novos públicos, podendo proporcionar a estes a oportunidade de se envolver com música e artes criativas de maneiras novas e fascinantes” (GANDE; KRUSE-WEBER, 2017, p. 373). Neste projeto, os próprios estudantes universitários ministram as atividades, e o propósito, segundo as pesquisadoras, é formar professores reflexivos.

Podemos considerar que a falta de informação sobre a flauta doce causa o baixo incentivo para o avanço do estudo no instrumento. Essa conclusão fica evidente, por exemplo, no momento em que os estudantes de flauta doce narram terem sido convidados por seus professores a tocar outros instrumentos durante atividades de prática musical realizadas no curso de graduação, mesmo sendo a flauta doce seu instrumento principal de estudo durante a formação acadêmica. Outras vezes, é através de termos pejorativos expressos pelos próprios colegas universitários, que dizem não gostar do som do instrumento, ou quando a flauta é oferecida em escolas livres como um instrumento musicalizador, para depois o aluno escolher um instrumento novo para seguir estudando. Neste caso, a falta de conhecimento refere-se à ausência de boas referências musicais, oportunidades de estudo ou de concertos musicais com o instrumento.

É interessante perceber que, após a realização dos concertos, todos os participantes narraram terem sido muito bem acolhidos pelo público, que normalmente fica admirado com a sonoridade e performance. Entretanto, existe algo curioso: a relação da ansiedade relatada pelos participantes da pesquisa nos momentos de concertos realizados para o público também músico. Se de um lado podemos considerar a exposição e o possível julgamento daqueles que teoricamente possuem maior conhecimento musical, de outro lado, é justamente a tensão gerada frente à falta de conhecimento destes e a possibilidade de julgamento negativo. Ao perguntar qual foi o sentimento de tocar para os estudantes de música em Vale Vêneto, durante

evento que reuniu professores de música com grande qualificação e também estudantes que dependem de seleção prévia para poderem participar, por exemplo, as palavras que mais chamam a atenção são: “apavorados”, “desmistificando”, “estranheza”, “sonoridade”, “disciplinados”, “impressionados” e “repertório de flauta doce”. Entretanto, ao acabar o concerto, muitas pessoas vinham ao encontro para conversar, conhecer de perto os instrumentos, elogiar e convidar para novos concertos, o que faz com que confirmemos que o que ocorre é um desconhecimento sobre a flauta doce.

Considerando o Conjunto de Flautas Doces como um grupo de prática colaborativa, outro aspecto importante é a admiração e o respeito que os integrantes sentem uns pelos outros e, em especial, por Newton. Além de seus inúmeros arranjos, todos relatam aprender muito com ele. Nos próprios grupos de discussão, frequentemente ele compartilha histórias de fatos vividos profissionalmente que trouxeram grandes lições. E, como conclui Lucas, “a experiência de vida é o que mais fica”.

Algumas considerações

Compreendendo, através de Schütz (1979, 2006), que é no contexto das relações sociais que o estoque de conhecimento é gerado, cada conhecimento possui também a sua própria história. Assim, no momento em que os participantes narram fatos importantes vividos com a música, como, por exemplo, o primeiro contato que tiveram com a flauta doce, o seu encantamento, o desejo pela prática musical em grupo, dentre todas as histórias narradas nesta pesquisa, oportuniza ressignificações aos fatos vividos, compreendem o passado e projetam também o seu futuro.

Dentre os fatores que movem a participação no grupo de flautas, encontra-se o desejo de fazer música, cuja atuação difere da postura de liderança e responsabilidade que precisam ter no ambiente de trabalho sendo professores e regentes. É um momento de relaxamento, de alívio para o estresse profissional, de

tornar o dia mais leve e, principalmente, de fazer música pelo prazer de tocar em grupo. No momento em que apresentam os resultados musicais para uma plateia, sentem-se também profissionais e realizados pelo que sabem fazer, como explica Rodrigo.

As narrativas revelam que a permanência dos integrantes no grupo de flautas encontra significado nas relações humanas e no vínculo de amizade criado entre os participantes. “São amizades que eu vou levar no coração”, refere-se Alexandre ao explicar o quanto gosta de acompanhar sua esposa no grupo. Mesmo que durante o ensaio nos permitamos parar para conversar sobre assuntos que vão surgindo, normalmente planejamos um momento final para lanchar e conversar, o que acaba fortalecendo as amizades. O mesmo ocorre quando o grupo realiza viagens para participar de eventos da área da educação musical. A aproximação entre as pessoas acontece desde a organização logística de saída, no momento dos encontros, do trajeto percorrido, das acomodações em hotéis e também das refeições realizadas juntos.

Referências:

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada:* guia prático para análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. *Educação em Revista*, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011.

*FREIXEDAS, Claudia Maradei. *Caminhos criativos no ensino da flauta doce.* 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

*GANDE, Andrea; KRUSE-WEBER, Silke. Addressing new challenges for a community music project in the context music education: a conceptual framework. *London Review of Education*, London, v. 15, n. 3, nov. 2017. DOI: https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.04

GOODSON, Ivor. A ascensão da narrativa de vida. *In:* MARTINS, R. *et al* (Org.). *Pesquisa Narrativa:* interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 25-48.

IVO, Laís Figueiroa. A prática coletiva da flauta doce no contexto do ensino superior: uma investigação de três grupos musicais ligados a universidades. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. *Anais* […]. Natal: Abem, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação.* Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. *Educação e Realidade,* Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21805/16028. Acesso em: 13 mar. 2019.

MOLINA, Rosane Kreusburg; NETO, Vicente Molina. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão. *Educação PUCRS*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 402-413, set./dez. 2012. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8538. Acesso em: 18 set. 2017.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de sua vida. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, Antonio. *Firmar a posição como professor.* Afirmar a profissão docente. Palestra CIDEC – FURG, do dia 22 de Agosto 2017. Texto cedido pelo autor.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. *A Flauta Doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical*. 2007. 48 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SCHÜTZ, Alfred. Faire de la musique ensemble. Une étude des rapports sociaux. Dans Sociétés. *Cairn*.info, Paris, n. 93, p. 15-28, 2006. Disponível em: https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=SOC_093_0015#. Acesso em: 11 nov. 2018.

SCHÜTZ, Alfred*, Making music together-a study in social relationship*. Social Research, p. 76-97, 1951. Disponível em: http://newschoolhistories.org/wp-content/uploads/2019/02/Schütz-Making-Music-Together-1951.pdf. Acesso em: 5 mar. 2018.

SCHÜTZ, Alfred. Textos escolhidos de Alfred Schutz. Tradução de University of Chicago. *In*: WAGNER, H. (Org.). *Fenomenologia e Relações Sociais.* Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. *Identidades musicais de alunas de*



Pedagogia: Músicas, memórias e mídias. 2003. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

WENGER, E. *Communities of practice*: a brief introduction. 2015. Disponível em: https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teorico-metodológicos e análise de uma experiência com método. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula:* um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.



O ATOR-CRIADOR NO TEATRO PÓS-DRAMÁTICO: ABORDAGENS SOBRE A ATUAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Evandro Hahn Luft
Marcia Berselli

Resumo: O artigo discorre sobre a atuação no processo de criação de uma encenação vinculada à estética pós-dramática, desenvolvida em ambiente acadêmico. A partir da análise de cenas do acontecimento cênico *Antes de falar já não se ouve* (2019), cotejam-se referências teóricas que abordam características específicas sobre atuação contemporânea (JACOBS, 2010; SILVA, 2013) e teatro pós-dramático (LEHMANN, 2007, 2013). Destaca-se a autonomia e a responsabilidade como competências operadas pelo ator pós-dramático.

Palavras-chave: Atuação. Teatro pós-dramático. Processo de criação.

THE ACTOR-CREATOR IN THE POSTDRAMATIC THEATRE: SOME APPROACHES ABOUT CONTEMPORARY PERFORMANCE

Abstract: The article discusses acting in a creative process in a post-dramatic staging developed in an academic context. It analyzes scenes from the performance *Antes de falar já não se ouve* (2019). As a theoretical reference, authors who address specific characteristics of contemporary acting (JACOBS, 2010; SILVA, 2013) and postdramatic theatre (LEHMANN, 2007, 2013). It highlights autonomy and responsibility as aspects operated by the post-dramatic actor.

Keywords: Acting. Postdramatic theatre. Creative process.

A cena contemporânea investe em estruturas de criação variadas no desenvolvimento de processos criativos. A variedade de estratégias e procedimentos transparece em estéticas diversas, tais como a cena pós-dramática, a cena performativa, as instalações etc., que destacam a pluralidade da encenação contemporânea e oferecem um rol de possibilidades aos e às artistas. Conectados a essa multiplicidade de estéticas presentes na cena contemporânea, nos propomos a debater questões acerca da atuação do(a) ator/atriz neste contexto. Quando os procedimentos sofrem transformações em relação a propostas tradicionais de trabalho criativo a partir de texto dramático, ou de improvisação amparada em situação dramática, observa-se a exigência de outro modo operativo do(a) ator/atriz.

De modo a investigar possíveis atravessamentos que a descentralização do texto dramático e da improvisação estruturada dramaticamente, para o investimento

na materialidade dos elementos que a cena promove na atuação, iremos analisar o acontecimento cênico *Antes de falar já não se ouve*[1]. O acontecimento cênico foi desenvolvido a partir do modo colaborativo de organização das e dos agentes criativos. O processo ocorreu ao longo do ano de 2019, durante o desenvolvimento de disciplinas acadêmicas vinculadas a um curso de Licenciatura em Teatro.[2]

Primeiramente, reconhecemos que a encenação citada apresenta, estética e dramaturgicamente, um afastamento em relação à perspectiva dramática. Tais características estiveram presentes desde a elaboração do Projeto de Encenação do acontecimento cênico, ou seja, as escolhas iniciais em relação à organização da proposta, bem como as referências artísticas prévias, já partiam desse ponto. Assim, ao analisar a encenação, serão apresentadas características do teatro pós-dramático, destacando as rupturas em relação ao teatro dramático. Um desses rompimentos diz respeito a não representação, com a ausência da construção psicologizante de personagens, que passam a ser substituídos por personas e/ou figuras em diferentes situações na cena. Outro dos rompimentos diz respeito à dramaturgia textual como centro de gravidade da criação. No teatro pós-dramático o texto teatral perde a centralidade, com outros elementos da cena, podendo ser disparadores e núcleos de articulação da dramaturgia da cena.[3]

Embora o autor e a autora deste texto reconheçam a existência de outros termos possíveis de denominação para a estética aqui analisada, como por exemplo a noção de performatividade e de teatro performativo, opta-se pela utilização do termo teatro pós-dramático. Lehmann (2013, p. 874), nos dá o embasamento de que a utilização do termo pós-dramático "indica, não a soma de novas estéticas teatrais desde a década de 1970, até a década de 1990, mas todo o teatro, em suas formas anteriores e posteriores, que não é mais dominado pelo modelo dramático".

---

[1] Ficha técnica: Orientação Marcia Berselli; Abordagem corporal: Amanda Pedrotti, Leo Gonçalves; Atuação: Allan Luidi, Amanda Pedrotti, Evandro Luft, Leo Gonçalves, Mateus Fazzioni, Pâmela Wiersbitzki, Cler Garcia, Shaiane Machado, Vitor Nunes; Dramaturgia: Elisa Lemos, Shaiane Machado; Encenação: Elisa Lemos, Flavia Grützmacher, Giovanna Lopes; Figurino e maquiagem: Mateus Fazzioni, Cler Garcia; Cenografia: Mateus Fazzioni, Leo Gonçalves; Iluminação: Pâmela Wiersbitzki; Auxiliar de direção: Vitor Nunes; Produção: Allan Luidi, Evandro Luft.

[2] Trata-se das disciplinas Montagem Teatral I e Montagem Teatral II, ambas com carga horária de 120 horas, vinculadas ao Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ministradas no ano de 2019 pela profa. Marcia Berselli.

[3] Parte-se da concepção do drama proposta por Peter Szondi (2001).

Assim, no processo de criação do acontecimento cênico aqui analisado, não houve um texto base a ser seguido, e sim, um roteiro gerado a partir de *workshops* de criações de cenas em sala de ensaio. Também foi recorrente o uso de elementos como sonoplastia, figurino, maquiagem, iluminação e recortes textuais autorais nas criações das cenas e dos blocos da montagem. Esses recursos da cena, no teatro pós-dramático, passam a ter o mesmo grau de importância destinado à atuação, mobilizando dinâmicas hierárquicas entre os elementos da encenação.

Teatro pós-dramático: aspectos iniciais para pensar a atuação

Ao refletir sobre o teatro contemporâneo, nota-se que a estética e o modo de fazer teatro sofreu transformações ao longo dos anos. Hans-Thies Lehmann (2007) apresenta o termo teatro pós-dramático, um conceito para analisar as práticas teatrais que vêm sendo desenvolvidas a partir dos anos 1960.

O teatro pós-dramático pode ser caracterizado como “uma tentativa de conceitualizar a arte no sentido de propor, não uma representação, mas uma experiência do real (tempo, espaço, corpo) que visa ser imediata: teatro conceitual” (LEHMANN, 2007, p. 223). Neste sentido, Lehmann (2007, p. 15) também aponta que o teatro pós-dramático não é exclusivamente um novo formato de se realizar encenações, mas sim, um diferente modo de utilizar dos já conhecidos signos teatrais.

Uma das principais oposições do teatro pós-dramático com o teatro dramático é a ruptura da prioridade do texto teatral sobre a encenação. “O teatro dramático era construção de ilusão” (LEHMANN, 2007, p. 26) com a representação, utilizando do texto para a construção de um personagem em uma narrativa linear do tipo causa-consequência. É importante reconhecermos a centralidade dessa estrutura linear, fechada, de narrativa unificada do texto dramático tradicional como um dos elementos chaves da ruptura promovida pela cena teatral desde os anos de 1960 (CARLSON, 2015). Com isso, espera-se já destacar para o leitor e a leitora a compreensão, também apontada por Marvin Carlson (2015), de que o fenômeno é anterior ao termo, o qual surge como forma de estimular reflexões sobre a cena

contemporânea, facilitando reconhecimentos a partir da presença de um termo aglutinador.

Se buscarmos o enfoque no trabalho da atuação, é impossível que nosso olhar opere de modo desvinculado dos outros elementos presentes na cena, seja no modelo tradicional dramático ou no que aqui optamos por nomear como pós-dramático. As transformações pelas quais a cena passou, e as quais estão sempre ocorrendo, como é de esperar em uma arte "viva" - interessante inclusive lembrar o termo francês *Arts Vivants* - implicam reverberações entre as funções que se complementam e retroalimentam nos processos criativos. Assim, olhar para o fazer do(a) ator/atriz implica reconhecer, ainda que brevemente, as transformações no modo de operar do(a) diretor(a). O professor e pesquisador Walter Lima Torres (2007) nos auxilia ao classificar as ações de três perfis centrais, que catalisam essas transformações. Assim, passa-se do "ensaiador" operando com a supremacia da obra dramática, ao "diretor teatral" com maior liberdade para imprimir subjetividade a partir da dramaturgia textual, chegando ao "encenador" que poderia se desvincular completamente da literatura dramática.

Se o segundo perfil traçado por Torres, do diretor teatral, está vinculado ao surgimento do teatro naturalista, influenciando uma atuação que busca maior identificação com o personagem, é o terceiro perfil, do encenador, que se aproxima da atuação que nos interessa discutir neste escrito.

Talvez aqui, antes de investirmos na abordagem da atuação contemporânea, seja necessária uma breve incursão pelo termo teatralidade, uma vez que ele marca alguma ruptura importante em termos da relação ator/atriz x personagem. A teatralidade se refere a uma abstração do espaço real/fenomenal, ou seja, daquilo que conforma a dimensão concreta do acontecimento cênico (o palco, o corpo do(a) ator/atriz, os refletores e seus cabos etc.). No teatro dramático, centrado na construção da narrativa ficcional, o(a) espectador(a) é conduzido(a) de tal forma pela encenação de modo a abstrair essa dimensão fenomenal e ser tomado(a) pela dimensão ficcional. Qualquer presença de destaque da dimensão fenomenal enfraquece a identificação e manutenção da teatralidade (FISCHER-LICHTE, 2013).

Érika Fischer-Lichte, professora e pesquisadora alemã, referência na área dos estudos de teatro e artes performativas, informa sobre a necessidade de o "corpo real, fenomenal" desaparecer em prol do corpo do personagem no teatro de ilusão, uma vez que, se acaso isso não acontecer, o(a) espectador(a) acaba sendo "forçado a deixar o mundo ficcional da peça e cair no mundo da corporeidade real" (2013, p. 15). É essa corporeidade real que passa a ser centro de gravidade da cena no teatro pós-dramático.

O ator pós-dramático (JACOBS, 2010), assim, assume diferentes identidades, perdendo o objetivo de o enredo estar voltado para um personagem fixo de uma ficção. Com a ruptura em relação à teatralidade, não há mais a necessidade de ocultamento do corpo fenomenal do(a) ator/atriz, o qual, na verdade, passa a ter sua presença como tal requisitada. O(a) ator/atriz, assim, passa a atuar em um jogo entre ocultamento e revelação, investindo no corpo fenomenal e não mimético, com nuances que podem variar de acordo com o momento e com o objetivo da encenação.

Estas diferentes facetas assumidas pelo(a) ator/atriz pós-dramático(a), podem sugerir relações com a vida cotidiana do(a) ator/atriz. O(a) ator/atriz, durante a elaboração de cenas, pode utilizar de suas vivências pessoais para trazer aquilo que, mesmo subjetivamente, queira compartilhar com o público. Estas personas que se criam e que ocupam o lugar da personagem, muito dizem sobre as experiências pessoais da vida do(a) ator/atriz, podendo ele(a) ter vivido isso ou não. E assim,

> [...] ao apresentar-se como si mesmo diante do espectador, o ator tem de escolher que aspecto da sua vida e da sua personalidade quer exibir, e como esta exibição aproxima-se da criação de uma persona, que, se não é ficcional, artificializa a própria presença. (SILVA, 2013, p. 24).

Em termos de atuação, é a materialidade do corpo do(a) ator/atriz que se coloca em primeiro plano, sendo que "o ator do teatro pós-dramático não é mais alguém que representa um papel, mas um *performer* que oferece à contemplação e a sua presença no palco" (LEHMANN, 2007, p. 224). Privilegiar sua presença em detrimento a um personagem implica em transformações no processo criativo do(a) ator/atriz, aspecto ao qual investiremos nossa atenção a seguir.

Aspectos do processo de criação do(a) ator/atriz: breve análise de cenas

No teatro pós-dramático o(a) ator/atriz-criador(a) passa a assumir uma ação desenvolvida para ser apresentada – e não representada – aos(às) espectadores(as). “A representação é substituída pela apresentação do sujeito-ator” (JACOBS, 2010, p. 28). Ao pensar e definir quais são os aspectos de seu repertório ou de suas referências pessoais que deseja compartilhar com o público, podemos compreender que o(a) ator/atriz passa a atuar de forma a se aproximar de uma figura. Patrice Pavis (1999, p. 167) entende que a figura “designa um tipo de personagem sem que seja precisado de que traços particulares essa personagem se compõe. A figura é uma forma imprecisa que significa mais por sua posição estrutural que por sua natureza interna”. Identificamos que a figura pode então tomar o lugar da personagem no teatro pós-dramático.

Entretanto, como há aqui espaço para aspectos que advêm diretamente da vida pessoal do(a) ator/atriz, escolhe-se utilizar da palavra “persona” ao invés de “figura”, para definir esse ser apresentado pelo(a) ator/atriz. Segundo o Dicionário Dicio (2020), o termo “persona” pode ser entendido como um “personagem literário em que o autor se faz presente e/ou se incorpora” ou também como uma “figura ou imagem que um indivíduo assume e apresenta aos demais”. O termo “persona” também é definido pelo campo da psicologia como algo que o ser humano apresenta aos outros como real, porém, às vezes é uma personalidade muito diferente da verdadeira. Deste modo, se tornando uma personalidade fictícia que a pessoa, nesse caso o(a) ator/atriz, queira mostrar ao público no teatro.

> O arquétipo da persona é uma máscara, a face pública que usamos para nos darmos bem com uma série de pessoas [...] Jung achava que a persona é necessária porque somos forçados a representar vários papéis na vida. (SCHULTZ & SCHULTZ, 2011, p. 94).

Destacamos, assim, que pela perspectiva do teatro pós-dramático não há mais a construção da personagem e sim a centralidade no jogo pela figura do(a) ator/atriz, investindo na elaboração de personas e na articulação de sua fisicalidade

em cena. Deste modo, ele(a) passa a desenvolver e exercitar certa liberdade na criação de cenas que não necessitam mais estar subjugadas ao contexto da personagem. O(a) ator/atriz desenvolve certa autonomia ao decidir incluir referências e vivências em cena, visto que o "ator contemporâneo trabalha com diversas referências (pessoais, sociais, artísticas) na construção das personas e da vocalidade e corporeidade cênica" (JACOBS, 2010, p. 27).

Para investigar a autonomia de criação procederemos a uma breve análise a partir da estrutura de criação da encenação *Antes de falar já não se ouve*. O processo de criação foi articulado de modo a que cada agente criativo teve seu momento para propor criações a partir de estímulos lançados pelas encenadoras, nomeados como momentos exploratórios das criações. Estes momentos foram de grande importância para os(as) atores/atrizes exercerem sua autonomia de criação, de modo que o(a) ator/atriz pudesse efetivamente se colocar como agente criativo, desenvolvendo ações e composições em relação às proposições dos demais agentes.

Estas proposições eram apresentadas a partir de jogos e de explorações com elementos diversos (espelhos, caixas de papelão, papel pardo, luzes, lanternas, textos autorais etc.), em contexto de *workshops* propostos por cada uma das demais funções criadoras presentes no processo[4].

> Workshop é uma fase ativa de pesquisa no processo de criação da performance, em que o artista tem liberdade de explorar diversas possibilidades em ensaios. É o espaço da experimentação por excelência, em que se chega à produção de protótipos. (SCHECHNER, 2003, p. 198 apud RINALDI, 2006, p. 136).

De modo a uma melhor compreensão desse processo de criação, até o final deste tópico, o texto será apresentado na primeira pessoa do singular, destacando as vivências do primeiro autor do artigo através de um exemplo que fez parte de uma das cenas do primeiro bloco do acontecimento cênico.

Em uma determinada exploração criativa, objetos variados (com diferentes texturas, volumes, cheiros, entre outros) estavam dispostos no chão da sala de

[4] Sendo elas atribuídas através da iluminação, sonoplastia, cenografia, figurino e maquiagem.

ensaio. A sala estava com uma baixa iluminação, contando com luzes coloridas em movimento, e alguns aromas (incensos e palo santo[5]), propositalmente pensados, de maneira que se instaurou uma certa atmosfera na sala de ensaio. A partir disso, foi proposto pela encenadora criações de cenas utilizando e manipulando estes elementos.

Em especial, havia um tule e uma lanterna de tamanho médio, elementos que passei a manipular em minha exploração criativa. Ao investir na criação estando em relação com os diversos elementos dispostos na sala, passei a manipular espaço e objetos de modo a intensificar a transformação da sala em outro ambiente – estabelecido pelas luzes, sons, objetos e ações dos atores, o que diferenciava a sala de seu aspecto convencional – estabelecendo o início de uma cena que utilizarei como exemplo, e que integra o bloco um de *Antes de falar já não se ouve*.

A composição iniciava comigo deitado sobre o chão, no centro da sala, coberto por um tule vermelho e tendo nas mãos uma lanterna. A movimentação, com ela acontecia de forma que inicialmente manuseava a lanterna em movimentos cadenciados de cima para baixo e de baixo para cima, assim se repetindo e se intensificando conforme havia uma crescente intenção ofegante da respiração. Por se tratar de um tecido que a iluminação, facilmente, o atravessa e por tornar a lanterna escorregadia, o tule transforma-se em um facilitador para a concretização da ação.

Junto desta cena, foi inserida uma caminhada que também se originou a partir das mesmas proposições dadas pela encenadora. As experimentações ocorreram no mesmo dia da criação citada acima. A ação era de explorar as sensações que o tule, junto da iluminação[6], provocavam sobre o meu corpo. Ao me movimentar pela sala de criação, experimentava movimentos corporais de forma a criar sombras tanto no tule, como no espaço. E, também, me deixei levar a criar diferentes imagens e formas que se determinavam a partir do manuseio do tule com

[5] Árvore silvestre nativa do Peru e da Venezuela. De muitas utilidades, o tronco também pode ser utilizado como incenso. Exala um aroma que lembra maçãs assadas ou açúcar queimado.
[6] Luzes em forma de círculos e em diversas cores.

a iluminação, preenchendo o espaço com formas corporais diversas de acordo com minha movimentação pelo espaço.

Posteriormente a cena foi se moldando conforme o acontecimento cênico foi tomando forma, as encenadoras a aperfeiçoaram com um olhar técnico de direção, fazendo escolhas relativas a inserções de elementos ou substituição de algumas ações. Assim, sentidos emergiram, uma dramaturgia da ação que cada observador(a) cria para remeter a um significado, uma particularidade não necessária, mas que facilmente é expressa no teatro pós-dramático.

Na estrutura do acontecimento cênico, a cena inicia com esta caminhada citada acima, um longo tule vermelho encobre meu corpo junto de uma cueca que tem a cor da minha pele, na mão sigo segurando a lanterna. A ação é caminhar pelo espaço com o tecido sobre o meu corpo. Neste momento, as luzes que antes faziam parte da criação inicial já não estão mais presentes, sendo substituídas por uma iluminação vermelha que contempla todo espaço de compartilhamento do acontecimento cênico. (figura 1)

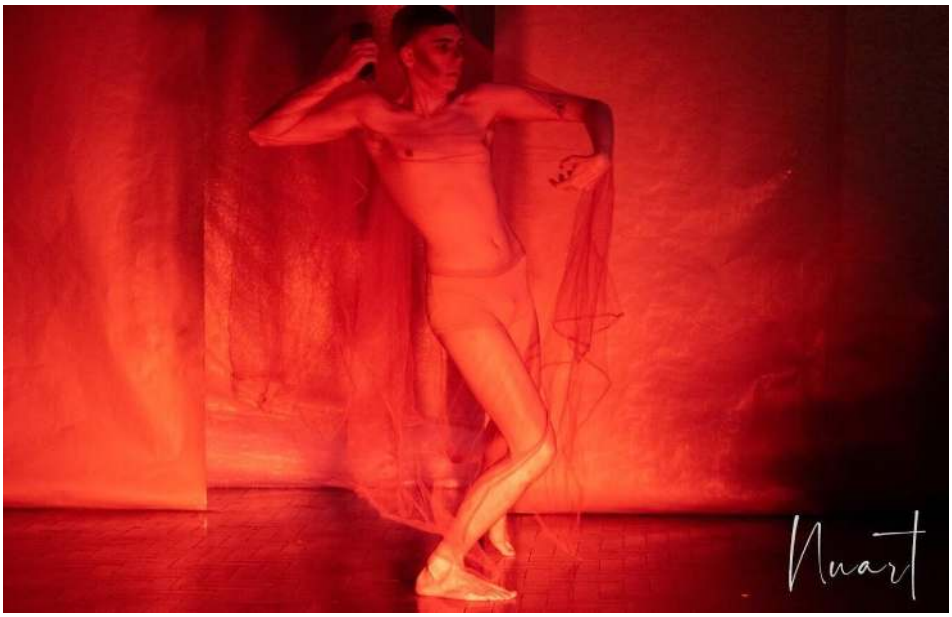


Figura 1 - Entrada em cena. Nuart fotografias.[7]

[7] Descrição da imagem: A imagem apresenta um fundo de cor avermelhada, produzida através de um refletor de cor vermelha que ilumina o papel pardo que cobre todo o fundo da cena. No centro da cena, um homem branco e magro, vestindo uma cueca da cor de sua pele e coberto por um tule vermelho, segura uma lanterna preta na mão direita. Ele está em pé, com o corpo levemente torcido para a esquerda, olhando também para essa direção. O chão de parquet também recebe a iluminação de coloração avermelhada. Fim da descrição.

Ao me encaminhar para o lado de Pamela, atriz e iluminadora do acontecimento cênico, a ilumino com a lanterna, fazendo com que a luz percorra todo seu corpo, focando, demasiadamente, sobre suas genitálias, percurso pensado a partir do texto por ela falado antes da minha entrada em cena.[8]

Após esta ação, vou me encaminhando para o lado da atriz e inicio a execução dos movimentos com a lanterna, busco mostrar a ação relacionando-a com a respiração, de forma que me encaminho, lentamente, para a finalização das ações deitado no chão. No momento em que a respiração vai se tornando mais intensa, já com o meu corpo completamente deitado, busco relacionar abruptas ações corporais, com pulsos do corpo em relação ao chão, que reverberam em cena a partir da respiração, utilizando também de movimentos de expressão facial. Na sequência da composição, eu flexiono as pernas sobre o chão de maneira que a lanterna fique sobre as minhas genitais. Finalizo as ações após chegar no ápice de uma respiração ofegante, permanecendo nesta mesma posição, conforme pode-se ver abaixo na figura 2.

[8] Trata-se do seguinte texto: “A minha barriga tá aberta. Você não vê que não faz mais sentido. Você não pode chegar ainda, eu não terminei. Você não percebe? Ainda não é o momento certo. Eles estão vindo, eles estão vindo com toda força, eles vão me obrigar a fazer mais, eu não posso ficar aqui deitada, eles vão me obrigar a fazer. Eu não consigo mais. A minha barriga tá aberta você entendeu? E agora eles estão vindo. Ninguém vai acreditar em você, é sempre assim. Por favor fica aí dentro, está perigoso aqui fora. Para de se mexer, você está me fazendo sangrar, você está me fazendo cócegas. (risos) Para Lui, para, eu já disse, para ou eu vou ter que te matar, eu vou matar você Lui, tô falando sério. Eu avisei, eu te falei tanto sobre isso, agora é tarde, acabou pra você Lui, terminou aqui. Chegou ao fim. Eles estão vindo e vão me levar, vão colocar um esparadrapo na minha barriga e eu ficarei bem. Eu sempre quis ver como é o movimento do céu deitada numa maca. Deve ser como se o mundo chacoalhasse enquanto alguém corre dizendo *Deixe-me passar, ela está ferida! Ela está ferida!* Faz eu me sentir tão importante. Eu abri a minha barriga pra ter certeza que você não se espalhou dentro de mim, Lui. Eu estava em dúvida se você não havia tomado conta de tudo aí dentro. Eu precisei abrir. Agora é só esperar pra costurar. Tomara que eles sem querer costurem tua pele na minha hipoderme, Lui. Como eu gostaria que você soubesse o que é estar presa a alguém e não conseguir reverter isso. Eu jorro sangue, eu virei uma torneira. Eu jorro sangue, eu sou a menstruação atrasada das mulheres adúlteras. Eu jorro sangue, cuidado pra não se afogar nadando aí dentro, Lui, Tudo vai ficar bem, psiu fica quietinho porque eles estão vindo. Não chora e por favor não me faça cosquinhas agora.”



Figura 2 - Finalização da cena. Nuart fotografias.[9]

Durante o processo de construção desta cena, houve dúvidas a respeito da caminhada ao entrar no espaço de atuação. Em algumas vezes, a centralidade na fisicalidade das ações, em detrimento ao estabelecimento de um significado fechado, me levava a uma desorientação. Meus pontos de localização nesta composição necessitaram ser ajustados a cada modificação da cena proposta pela direção. Observei ser necessário, assim, uma constante atenção às qualidades dos movimentos e ao jogo estabelecido com a colega de cena. A cada retomada da composição rápidos ajustes precisavam acontecer, em uma constante atualização das ações e não apenas sua repetição.

Destaco aqui, noções identificadas sobre autonomia e responsabilidades do ator. Foi responsabilidade do ator, através da manipulação do jogo com objetos, figurino e iluminação, instaurar um início de composição e nutrir inicialmente o jogo

[9] Descrição da imagem: A imagem apresenta um fundo de cor avermelhada, produzida através de um refletor de cor vermelha que ilumina uma listra de papel pardo que cobre o fundo da cena. No centro da cena, um homem branco e magro, vestindo uma cueca da cor de sua pele e coberto por um tule vermelho, está deitado no chão com o tronco levemente erguido. Ele olha para a frente da cena e para baixo, e parece segurar um objeto entre as mãos, na direção do centro de seu corpo. Suas pernas estão abertas, flexionadas e os calcanhares apoiando no chão, mantendo as plantas dos pés e dedos afastados do chão. O chão de parquet também recebe a iluminação de coloração avermelhada. Ao fundo, à direita, há a sombra do seu corpo sobre o papel pardo. Fim da descrição.

que posteriormente recebeu engajamento da parceira de cena. A autonomia se fez ver na elaboração da persona, estruturada a partir do repertório do ator que foi atualizado nos momentos de criação. Já nos ajustes da cena, na articulação com o todo da composição por parte da direção, o ator foi responsável por se adequar às novas exigências da cena na composição final.

É pertinente pontuar que as noções de autonomia e responsabilidade de criação do(a) ator/atriz não são exclusivas da estética pós-dramática. Estas noções estão impregnadas a qualquer gênero ou estilo teatral. Porém, acreditamos que no processo de criação aqui analisado esses dois aspectos se sobressaíram, informando sobre a necessidade de um engajamento específico do(a) ator/atriz no desenvolvimento destas competências quando do investimento em seu repertório para a elaboração das composições e das personas.

A constante atualização das competências técnicas: o repertório do(a) ator/atriz-criador(a)

A partir do que foi exposto na análise da criação das cenas, é importante ressaltar que o(a) ator/atriz que joga a partir do referente pós-dramático necessita também de competências técnicas, as quais são desenvolvidas através da prática desse(a) ator/atriz. Ao abordar essa temática, busca-se refletir sobre a importância deste(a) ator/atriz contemporâneo(a) ter transitado em diversos gêneros teatrais diferentes. Esta transição, entre diversos gêneros, torna-se uma fonte de repertório para o(a) ator/atriz-criador(a). Como aponta Bonfitto (2009, p. 92/93 apud JACOBS 2010, p. 36):

> De fato, idealmente falando, e em sintonia com a abordagem de Lehmann, o ator pós-dramático deve possuir competências que transitam entre o teatro dramático, o circo, o cabaret, o teatro de variedades, o teatro-musical, o teatro-dança, e a performance, dentre outras manifestações que compõem o continuum das artes cênicas ou performáticas.

E é a partir deste repertório adquirido pelo(a) ator/atriz, através da experiência em gêneros teatrais diversos e, também, da articulação com suas vivências em

outras dimensões artísticas e culturais mobilizadoras do corpo (em brincadeiras de festas populares, em danças e expressões urbanas que têm o corpo como centralidade etc.), que a autonomia de criação pode ser desenvolvida, se estabelecendo a partir de um conhecimento pré-existente sobre sua prática teatral.

> A noção de autonomia humana é complexa, uma vez que depende de condições culturais e sociais. Para sermos nós próprios, é-nos preciso aprender uma linguagem, uma cultura, um saber e é preciso que esta cultura seja bastante variada para que possamos fazer a escolha no stock das ideias existentes e refletir de maneira autônoma. Portanto esta autonomia alimenta-se de dependência. (MORIN, 1990, p. 96 apud BERSELLI, 2014, p. 74).

Esta forma de responsabilidade citada aqui, está também diretamente relacionada aos(às) demais integrantes do processo como um todo. Com isso, compreende-se que na função da atuação o(a) ator/atriz desenvolve habilidades e competências ao longo do processo criativo, estimulado pelos modos e meios determinados para esse processo, com fortes influências dos(as) demais agentes.

Rinaldi (2006, p. 139), atriz e pesquisadora, destaca que a diretora do grupo *Mabou Mines*, a encenadora JoAnne Akalaitis, propõe uma forma de parceria com atores/atrizes, a qual pode-se fazer uma analogia à forma como o ator da encenação *Antes de falar já não se ouve* trabalhou, em que houve o incentivo a um instinto autônomo. A diretora utiliza do termo *empowered* se referindo ao(a) ator/atriz "intelectual, espiritual, flexível e colaborativo". Trazendo assim a ideia de que o "ator não é só um intérprete de textos, mas um criador, assim como um pintor, escritor, ou qualquer artista gerador" (SAIVETZ, 2000, p. 31 apud RINALDI, 2006, p. 139). Com a sua prática, a diretora afirma que "o ator é visto como um criador com autonomia e inteligência" (RINALDI, 2006, p. 139).

Este ator/atriz-criador(a) a que fazemos referência, é pensado como um agente ativo compondo o núcleo de criação do acontecimento cênico, sempre em relação com os demais agentes criativos presentes no processo de criação. Segundo Rinaldi (2006, p. 139), pode-se utilizar do termo ator-criador na busca por aproximá-lo da ideia de um artista autônomo, que participa da obra como um todo. Apesar da perspectiva da autonomia, é importante ressaltar que não se trata de um(a) ator/atriz que cria independente dos(as) demais, mas que assume uma

postura de agente do processo, de quem age e estimula a criação. Assim, o(a) ator/atriz, junto aos demais agentes criativos e propositivos, levanta materiais para as cenas, e, na sequência, as encenadoras aperfeiçoam este material e o enquadram em um determinado momento da encenação, formando-se assim os blocos das cenas, no qual origina-se a dramaturgia. Esta autoria acaba por acontecer com a participação do coletivo, colaboradores(as) engajados(as) com a cena, tornando a obra teatral com uma autoria compartilhada entre os agentes criativos presentes no processo.

A assimilação das competências associadas aos(às) atores/atrizes do acontecimento cênico diz respeito à liberdade criativa e à autonomia que os(as) mesmos(as) empenham na elaboração da obra. De modo que, a autonomia se enquadra a uma postura do(a) ator/atriz ao assumir uma atitude perante o trabalho desenvolvido, sendo que este envolve uma grande responsabilidade sobre si e sobre o outro (BERSELLI, 2014, p. 74).

Esta responsabilidade também está relacionada com o saber jogar e saber manipular o jogo teatral durante os momentos de criação de novas cenas, quando necessário. A autonomia da atuação está entrelaçada à capacidade de observação – mesmo que em cena – da qualidade do jogo que está se estabelecendo durante os *workshops* destinados à criação de materiais que, após avaliação das encenadoras, poderão compor o conjunto de cenas da encenação.

A responsabilidade deve estar presente tanto em momentos de criação de cenas como de compartilhamentos com o público. O(a) ator/atriz-criador(a) necessita saber articular de maneira qualitativa e responsável a manipulação de elementos de cena, como também do jogo teatral com os(as) demais atores/atrizes do processo. Durante a realização das cenas, se torna imprescindível que as técnicas e habilidades estejam presentes, em um modo de operar a cena teatral com responsabilidade e compromisso. A partir disso, é possível reconhecer a importância da autonomia e da responsabilidade empenhada sobre o trabalho pelo qual o(a) ator/atriz-criador(a) se dedica, tanto na elaboração de cenas, quanto nos momentos de compartilhamento da obra com o público.

Considerações finais

No que diz respeito à observação da atuação na cena pós-dramática, a partir do acontecimento cênico *Antes de falar já não se ouve*, é importante ressaltar que a autonomia e as responsabilidades envolvidas na articulação do processo foram construídas com base em um olhar não só autônomo do(a) ator/atriz, como também, construídas a partir de uma ampla observação na prática da encenação, levando em conta todos os demais agentes criativos participantes do processo que originou a obra cênica.

Pensando sobre o modo colaborativo de criação e a maneira que o processo foi articulado entre todos os agentes, se torna importante ressaltar que problemáticas a respeito da autonomia da atuação surgiram com frequência durante as práticas, não só nos *workshops*, como também durante os ensaios dos blocos e das cenas. O processo de criação é uma prática coletiva, e é necessário afinar a participação de diversos agentes compreendendo as flutuações entre suas hierarquias.

A experiência de cena pós-dramática desenvolvida em um processo colaborativo, apresentada neste artigo, pareceu exigir um posicionamento do(a) ator/atriz como criador(a), implicando assim em modos diversos de relacionamento entre os atores, atrizes e as diretoras, por exemplo. Se no gênero dramático há uma prevalência da representação da personagem a partir de uma dramaturgia fechada, o modelo pós-dramático demanda outro modo de articulação da atuação que reverbera na interação e dinâmicas estabelecidas com o restante do grupo, e, especificamente, com a direção teatral. A organização da montagem segue sendo uma demanda da função da direção no modo colaborativo, entretanto, a liberdade de criação de cenas não é delimitada por uma visão impositiva da direção. E foi esse o caminho trilhado na montagem aqui analisada.

O teatro em si tem a capacidade de estimular o imaginário daqueles a quem toca – sejam atores/atrizes, diretores(as) ou espectadores(as). E, em se tratando do imaginário do(a) ator/atriz, a estética pós-dramática potencializa a liberdade criativa,

a qual se instaura na criação de diferentes personas dentro de um mesmo processo de encenação. Contudo, é o engajamento do(a) ator/atriz no desenvolvimento de seus recursos expressivos, a partir de aspectos como autonomia e responsabilidade, que potencializa que este(a) se coloque como ator/atriz-criador(a), atualizando suas referências pessoais e artísticas na elaboração de materiais cênicos.

Referências:

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo como modo de criação. *Revista Olhares*, n. 01, p. 46-51, 2009. Disponível em https://www.olharesceliahelena.com.br/index.php/olhares/article/view/8. Acesso em 15 set. 2019.

BERSELLI, Marcia. *Processo de criação do ator:* a busca pela organicidade a partir do contato. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CARLSON, Marvin. Teatro Pós-dramático e Performance Pós-dramática. *Rev. Bras. Estud. Presença,* Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 577-595, Dec. 2015. Disponível em https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/57863. Acesso em 17 nov. 2019.

FISCHER-LICHTE, Érika. Realidade e ficção no teatro contemporâneo. *Sala Preta,* 13(2), 2013, p. 14-32. Disponível em https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/69073. Acesso em 15 set. 2019.

JACOBS, Daiane Dordete Steckert. Alguns Apontamentos Sobre Atuação Contemporânea. *DAPesquisa.,* Florianópolis - SC, v.5, n.7, p. 25-40, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/14070/9158>. Acesso em 15 set. 2019.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro Pós-dramático.* [Tradução: Pedro Süssekind]. São Paulo: Editora Cosac & Naif, 2007.

_____. Teatro Pós-dramático, doze anos depois. *Revista Brasileira de Estudos da Presença,* n. 03, p. 859-878, 2013. Disponível em https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/39703. Acesso em 17 nov. 2019.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro.* [Tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira]. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PERSONA. *DICIO.* Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: https://www.dicio.com.br/persona/. Acesso em 20 maio 2020.

RINALDI, Miriam. O ator no processo colaborativo do Teatro da Vertigem. *Sala Preta,* 6, 2006, p. 135-143. Disponível em https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57303. Acesso em 20 maio 2020.

SCHULTZ, Duane P. & SCHULTZ, Sydney Ellen. *Teorias da Personalidade***.** 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SILVA, D. F. S. *O ator e o Personagem: Variações e Limites no Teatro Contemporâneo.* 2013. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno* (1880 – 1950). [Tradução de Luiz Sérgio Repa]. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

TORRES, Walter Lima. O que é direção teatral? *Urdimento* - Revista de Estudos em Artes Cênicas. Florianópolis, v. 1, n. 09, 2007, p. 111-121. Disponível em https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/14145731010920071 11. Acesso em 15 set. 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 49
ABRIL A JUNHO DE 2023
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

O REAL QUE EMERGE NAS OBRAS AUTOBIOGRÁFICAS *CONVERSAS COM MEU PAI* E *STABAT MATER* DE JANAINA LEITE

Mario Celso Pereira Junior
Caroline Vetori de Souza
Clóvis Dias Massa

Resumo: Nas últimas décadas, o teatro contemporâneo tem trazido para o foco da construção dramatúrgica o tensionamento entre o campo da ficção e do real. Muitos espetáculos buscam trabalhar com procedimentos criativos que façam emergir o real em cena, gerando uma potente desestabilização na recepção de tais obras. Com base na noção de real traumático em Lacan (1988, 2005), este artigo aborda a irrupção do real na malha simbólica da escritura dramatúrgica, a partir da análise das obras autobiográficas *Conversas com meu pai* (2014) e *Stabat Mater* (2019) de Janaina Leite.

Palavras-chave: Dramaturgia. Teatro do real. Teatro autobiográfico.

THE REAL THAT EMERGES IN JANAINA LEITE'S AUTOBIOGRAPHICAL WORKS *CONVERSATIONS WITH MY FATHER* AND *STABAT MATER*

Abstract: In the last decades, contemporary theater has brought to the focus of the dramaturgical construction the tension between the fields of fiction and of real. Many performances seek to work with creative procedures that bring out the real on stage, generating a powerful destabilization in the reception of such works. Based on the notion of traumatic real in Lacan (1988, 2005), this article addresses the irruption of the real in the symbolic mesh of the dramaturgical writing based on the analysis of Janaina Leite's autobiographical works *Conversations with my father* (2014) and *Stabat Mater* (2019).

Keywords: Dramaturgy. Theater of the real. Autobiographical theater.

A irrupção do real na dramaturgia contemporânea

A compreensão de dramaturgia ampliou-se na contemporaneidade, transbordando a ideia exclusiva de texto e a entendendo como algo que permeia toda a criação teatral, visto que "(...) não é um sistema (fechado), mas uma prática (aberta) que tem por objetivo questionar e produzir pensamento" (DANAN, 2010, p. 19). Joseph Danan, em *Fin de la dramaturgie* (2006), discorre sobre o papel da dramaturgia no teatro, em especial no contemporâneo, e apresenta a ideia de uma dramaturgia aberta, que também está presente entre o texto e a cena, entre o teatro e o mundo, entre o tempo estável e efêmero do espetáculo e a permanência no

futuro de alguns textos, dada sua marca como registro. Ele também afirma que quem elabora a dramaturgia tem a responsabilidade da escolha, uma responsabilidade "que atribui à dramaturgia a tarefa de fornecer alavancas, trampolins para o pensamento" (DANAN, 2006, p. 51, tradução nossa). Assim sendo, as escolhas das pessoas que estão envolvidas na criação da dramaturgia e a produção de pensamento que ela pode proporcionar estão totalmente relacionadas, imbricadas.

Ana Pais (2004) discute sobre a cumplicidade que existe entre a dramaturgia e a encenação, na qual a primeira fundamenta e a segunda torna visível as escolhas de um espetáculo, sendo "uma espécie de fio que tece ligações de sentido no espetáculo, criando um discurso" (PAIS, 2004, p. 78). Então, qualquer escolha ou decisão tomada dentro da criação do espetáculo será também de ordem dramatúrgica e interferirá direta ou indiretamente na recepção dele. Desta forma, a irrupção do real (LEHMANN, 2007) ocorre no discurso concebido pela cumplicidade entre a dramaturgia e a encenação, por meio das escolhas dramatúrgicas que constituem a obra teatral.

Agora, o que de fato significa a irrupção do real? O que é considerado real, ou efeito de real (BARTHES, 2004) em cena?

O fazer teatral é composto por materialidades diversas, permeado de coisas concretas (como os atores e as atrizes, a cenografia, o palco, o prédio, os figurinos etc.) mas, ao mesmo tempo, o teatro, de uma forma ampla, lida com a malha ficcional. Há pré-estabelecido um pacto ficcional com os espectadores e as espectadoras, que, de antemão, sabem que se trata de algo criado, ensaiado, com técnicas. Ou seja, há por parte do público um entendimento de que tudo o que se vê na representação, a partir desse pacto ficcional, não faz parte da realidade. Entretanto, há em algumas produções contemporâneas momentos em que a dúvida fica pulsante, sendo essa instauração da desconfiança marcada pela obscuridade do real.

Além disso, para que essa inquietação não fique tão preponderante, há artistas que optam por constituir um pacto com a realidade, uma espécie de acordo

que produz um efeito de veracidade. Esse pacto é normalmente encontrado em espetáculos que lidam com o testemunhal, o documental e as escrituras biográficas, já que a realidade é matéria-prima destes e se acredita que ela, de alguma maneira, possa ser tomada como autêntica.

A irrupção do real, definida por Hans-Thies Lehmann (2007), pode ser compreendida como uma entrada impetuosa, uma introdução súbita no tecido simbólico do teatro. Entretanto, o que está em jogo não é necessariamente a incursão do real como obra do acaso, como algo acidental, não previsto anteriormente, mas sim uma invasão ativa, elaborada a fim de provocar uma desestabilização no espectador e que faça significar esteticamente em igualdade com a ficção. Em outras palavras, o que tem se buscado na cena contemporânea, que possui proximidade com o real, é a criação de processos que tenham uma "contiguidade 'real' (conexão com a realidade) e construção 'encenada'" (LEHMANN, 2007, p. 167, grifo do autor). Nessas proposições, o público não se depara com personagens e situações fictícias, mas com pessoas que falam, mostram, contam, expõem a partir dos seus próprios nomes, abrindo possibilidades para que o real irrompa.

Percebe-se que há uma diferença entre o efeito de real barthesiano (referente à realidade) e a irrupção do real. O primeiro refere-se ao truque, à manipulação da percepção, uma ilusão, aquilo que parece ser realidade e que, de fato, é próprio do efeito ocasionado pela ilusão de realidade.

> A verdade desta ilusão é a seguinte: suprimido da enunciação realista, a título de significado de denotação, o "real" volta para ela, a título de significado de conotação; pois no mesmo instante em que esses detalhes são supostos denotarem diretamente o real, eles não fazem mais que os significarem sem dizê-lo. (BARTHES, 1972, p. 43, grifo do autor).

O segundo diz respeito ao procedimento de colocar em cena fragmentos, partes que sejam o mais próximo do real bruto, a concretude da matéria, para além da representação ou interpretação. Assim, agencia-se como uma presentificação "que designa colocar em presença a própria coisa" (SAISON, 1998, p. 11, tradução

nossa), como ocorre nos espetáculos em que Leite presentifica a si, sua história, seus traumas.

Essa diferenciação é importante para quem pesquisa e elabora dramaturgia, já que faz parte dos processos escolhidos durante a criação. Contudo, para o espectador, o que é relevante é o efeito em si, como ele vai receber aquilo apresentado/presentificado no palco, seja ele um efeito de realidade ou a irrupção do real. Isso significa que

> se o real se impõe em relação a uma situação encenada no palco, isso se espelha na plateia. Se o espectador se pergunta (forçado pela prática da encenação) se deve reagir àquilo que se passa no palco como ficção (esteticamente) ou como realidade (moralmente, por exemplo), essa via do teatro no limite do real justamente desestabiliza a segurança irrefletida e a certeza com que o espectador vivencia seu estado. (LEHMANN, 2007, p. 169).

José A. Sánchez (2012) comenta que, para Lacan, o pensamento se relaciona com o real por meio da repetição. Diferentemente da rememoração e da reprodução em que implica um conhecimento do objeto, a repetição pode permitir um reencontro entre o real e o sujeito. Esse momento pode ser identificado como uma experiência traumática, visto que "o trauma nada mais seria do que um encontro fracassado com o real, inacessível à memória ou à reprodução, apenas detectável na forma de repetição" (SÁNCHEZ, 2012, p. 128, tradução nossa) de algo que teima em insistir.

Para avançar na discussão acerca da irrupção do real, de como ela desestabiliza a segurança do público, instaura a dúvida e tensiona os limites dentro do teatro contemporâneo, faz-se necessário, em nossa abordagem, compreender o real a partir das escrituras dramatúrgicas de espetáculos de Janaina Leite.

Janaina Leite e o real que irrompe suas escrituras autobiográficas

Atriz, diretora e dramaturga/dramaturgista, Janaina Fontes Leite nasceu em São Paulo e atualmente é uma das principais referências nas pesquisas

autobiográficas do teatro brasileiro. Ela possui graduação em Letras (Francês/Português) e licenciatura pela Universidade de São Paulo (USP) e formação técnica pela Escola de Arte Dramática (EAD). É também mestra e doutora pela Escola de Comunicação e Artes da USP, traçando um intenso diálogo entre a prática artística e a pesquisa acadêmica. Junto de suas investigações, Leite coordenou os núcleos de estudos *Feminino Abjeto 1*; *Memórias, Arquivos e autobiografias*; *Feminino Abjeto 2*. Além disso, é uma das fundadoras do *Grupo XIX*[1] de Teatro de São Paulo, desde 2001, companhia na qual atua, dirige e escreve.

Em *Conversas com meu pai* (2014), Janaina Leite propõe um solo autobiográfico, enfocando sua relação familiar, conforme alude o próprio título da peça - por meio da conversa com um pai que se faz presente na ausência. Para a construção da peça foram utilizados pedaços de conversas registradas pela artista em pequenos bilhetes, anotações feitas em guardanapos de papel e conservadas após a traqueostomia de seu pai, que passara a se comunicar somente através da escrita, delineando um substrato documental. Ao ter como mote os cacos da relação com seu pai, Leite propôs recompor intuitivamente a história entre pai e filha (LEITE, 2014), a partir dos vestígios dos diálogos entre eles, por meio de fragmentos coletados e guardados numa caixa de sapato.

A criação de uma dramaturgia a partir desse material lidava, segundo Leite (2014), com o emaranhado de questões concernentes ao registro e à experiência, bem como a relação entre viver e contar. Desta forma, o processo da criação artística torna-se central e, de certo modo, é compartilhado no formato final que se coloca em diálogo com o público.

Durante o processo, a artista compartilha que, além do pai não poder mais lançar mão da fala, a filha, no caso Janaina Leite, descobriu uma doença

[1] O Grupo XIX foi criado em 2001, em São Paulo, a partir de um curso de direção coletiva ministrado por Antônio Araújo. O nome do grupo vem justamente do recorte temático do curso, que era sobre as relações de trabalho no século XIX. Assim, com essa denominação, o grupo assumia alguns compromissos, que desenharam seu projeto inicial, como o olhar para o século XIX e, ainda, a ocupação de prédios históricos e/ou relacionados com a memória da cidade de São Paulo, não através de um olhar historicista, mas buscando uma reelaboração desse passado à luz do momento presente.

degenerativa e estava ficando surda (LEITE, 2014). Então, o silêncio tomou a centralidade temática, impondo-se, como expõe a artista, como condição física e enquanto metáfora sobre o indizível que permeava a relação.

Juntamente a esse trabalho artístico, Leite começou a desenvolver outro, de caráter teórico. Nele, buscou cercar-se da ideia de representação autobiográfica, que, para ela,

> [...] nada mais é, ao fim e ao cabo, a tentativa de figurar a experiência vivida, sentida, sofrida. E, com toda a margem ampla de criação, invenção, deturpação contida nesse gesto, posso entender hoje que, nas experiências criativas em que me vi engajada, a ideia de autobiografia se justificou porque, do ponto de vista estético mas também ético, a representação manteve sempre a tensão com o referencial real que a motivou. (LEITE, 2014, p. 156).

Tal tensionamento implica um pacto autobiográfico, que assegura a veracidade do compartilhado cenicamente, bem como a compreensão que este ato traz em si a marca daquilo que é forjado, ou seja, de um trabalho de elaboração sobre o passado. Ainda, ao compactuar com o público, altera-se a chave de recepção/leitura da obra, convocando um engajamento diferenciado.

A dramaturgia de *Conversas com meu pai* após sete anos de processo culminou na formalização cênica e no texto dramatúrgico, assinado por Alexandre Dal Farra[2], que se caracteriza como o resíduo da encenação. Nele, além do compartilhamento dos documentos produzidos, de caráter autobiográfico, há a presença do mito de Édipo e algumas passagens bíblicas, em específico a história de Ló e suas filhas. A partir desta, trazem para a cena a questão do incesto – que não é esmiuçada, mas opera como uma sombra que subjaz à toda a peça, como o desenrolar do silêncio no indizível.

[2] Doutorando pelo PPGAC da Escola de Comunicações e Artes da USP. Mestre em Letras pela USP. Vencedor do 25º Prêmio Shell de melhor autor (2012), com a peça *Mateus, 10*. Escritor, dramaturgo e diretor teatral.

A peça conta com dois momentos, relativos à composição da cenografia, mas também que articulam as versões do próprio espetáculo[3]:

> Essa foi a terceira versão da peça. Essa aqui, que está terminando agora. E então eu levanto e saio daqui. Vocês vão para a outra sala comigo. É para isso ser feito, agora, porque existe a outra versão que eu criei. Existe a segunda versão. Eu estou mostrando de trás para diante. (LEITE, 2020, p. 32).

No primeiro momento (referente à terceira versão do espetáculo), há um único círculo de cadeiras que é compartilhado pela atriz e pelo público, numa esfera de partilha íntima, que remete às reuniões de grupos de apoio (como os Alcoólicos Anônimos). Neste, a atriz divide com o público alguns questionamentos, delineando o pacto autobiográfico e sua complexidade:

> Bom. Vocês estão aqui para... Eu preciso dividir com vocês... É um tipo de segredo. Acho que é um segredo, que eu tenho... Eu precisaria contar agora. Mas eu não sei direito. Porque também tem isso... Eu fiquei querendo contar o segredo, e.isto também foi parte da coisa. E foi um tipo de processo de cura. Querer contar o segredo, dividir com os outros. Mas só que as coisas ao invés de ficarem mais simples foram ficando mais complicadas, e no meio desse processo, que era um tipo de cura, de repente eu descobri que o segredo talvez nem existisse. Então, eu não sei direito se isso que eu tinha para contar para vocês realmente aconteceu, e aí, fica tudo um pouco mais complicado, porque eu não ia querer sair por aí contando um negócio que nem aconteceu direito. Se eu imaginei, então aconteceu, eu penso às vezes, mas só que é muito diferente, é totalmente diferente se isso foi imaginado, e aconteceu enquanto imaginação, ou se isso aconteceu realmente, na vida. Mas isso também não é tipo uma história de detetive em que a gente vai e descobre uma coisa lá na frente. E também não é para vocês terem qualquer tipo de dúvida em relação à veracidade das coisas que eu estou dizendo. Tudo o que estou dizendo, esse texto aqui, foi inteiramente decorado, ensaiado, e é integralmente verdadeiro, parte da minha vida real. (LEITE, 2020, p. 29).

Nesta primeira parte tudo é muito contido, misterioso e instigante. Em nenhum momento Leite conta o segredo, abre a caixa ou mostra algum papelzinho das conversas registradas. Ao mesmo tempo, ela busca jeitos, mede palavras para

[3] O espetáculo é composto por três versões criadas durante o processo, as quais são dispostas em ordem invertida.

compartilhar sua história, mas não se abre totalmente; ela se contém, assim como toda a energia e as memórias contidas na caixa.

Já no segundo momento (referente à segunda versão), o cenário remete ao acúmulo, sendo tomado de entulhos, aludindo ao próprio processo e à memória. Nesta parte, o público está disposto frontalmente. Durante esse trecho, são projetados – quase ininterruptamente e, segundo a intérprete, de modo aleatório – trechos do material audiovisual que foram coletados ao longo de todo o processo. Há uma relação entre texto e vídeo, mas sem que se proponha a criação de uma narrativa unívoca através deles, e sim de forma enviesada.

Esta segunda parte, que a artista chamou de "viveiro" (LEITE, 2020, p. 39), apresenta um nebuloso fluxo de pensamento sobre o que ela estava criando, como estava fazendo e, até mesmo, sobre a veracidade das suas memórias, da sua história traumática. Diferentemente do início da peça, neste trecho Janaina Leite se encontra mais eufórica e imersa entre os materiais dispostos em cena e na sua própria narrativa. Ela diz que se ela fosse guiar o público por um passeio no meio de todas essas coisas, todos ficariam perdidos, inclusive ela enquanto guia. É como se as ideias, lembranças, memórias e relatos fossem pássaros em um viveiro, que voam e se debatem de um lado para o outro, sem saber onde de fato se apoiar.

Apesar de haver dois espaços cenográficos distintos, os quais dialogam com a primeira e a segunda parte, a terceira e última parte (referente à primeira versão) não possui uma diferenciação espacial, e remonta justamente à camada simbólica, visto que esta dialoga com o mito de Édipo e com a passagem bíblica. A tessitura dramatúrgica dessa instância mais simbólica parece dar-se fora do campo circunscrito do autobiográfico, como um espaço fora deste, mas, paralelamente, é através dessas referências que há de modo radical a alusão ao incesto, bem como a própria dúvida, que parece ter impulsionado subterraneamente a criação.

Nesta primeira versão da peça, apresentada somente no final, percebe-se que Leite tenta narrar a história com seu pai por meio de analogias a outras histórias, de forma que não ficasse totalmente explícito o real traumático do incesto, visto que nem mesmo ela consegue acessar esse real, um real que deixa escapar

fagulhas através das ligações entre as histórias. Entretanto, para Janaina Leite, esta versão também não dava conta de compreender e dizer tudo o que era necessário sobre ela e seu pai.

Com isso, há uma constância na busca por formas de narrar, que incide na procura por formas de compreender a relação entre pai e filha. Percebemos que algo constantemente escapa da artista, demandando novos percursos e reformulações acerca, possivelmente, do real traumático lacaniano. Este, justamente, só pode ser tangenciado por meio do simbólico[4], logo a importância da narrativa mítica e bíblica na obra. Ainda, podemos perceber a condensação de criações e reformulações não lineares da artista ao longo dos anos de criação da obra, que não fecha os sentidos da relação entre pai e filha (nem para a artista, nem para o público), mas alavanca uma experiência e questionamentos. Se, para a artista, nem a primeira, a segunda ou a terceira versão eram capazes de contemplar o que ela tinha para dizer, é somente a quarta versão, a união de todas as formas anteriores, que é levada à cena. Não para marcar o fim, mas para se abrir para um novo começo:

> O que eu não imaginava é que *Conversas com meu pai* gestava, em negativo, de forma completamente inconsciente, uma experiência ainda mais complexa, tanto em termos biográficos como estéticos que daria origem, anos mais tarde, ao trabalho *Stabat Mater*. (LEITE, 2018-2020, s.p)[5].

Em *Stabat Mater* (2019), Janaina Leite também propõe uma obra autobiográfica em que faz uso do formato palestra-performance, na qual aborda assuntos de sua vida, o relacionamento com sua mãe, e faz paralelos com outras histórias, tanto bíblicas quanto teóricas/ficcionais. Ao compartilhar a cena com sua

[4] "Simbólico: Registro ou ordem de existência caracterizado pelo campo da linguagem e pela função da fala. (…) Real: Registro ou ordem de existência do que é impossível de se representar na realidade psíquica ou material e não obstante é necessário para manter sua consistência" (DUNKER, 2008, online).

[5] Citação extraída de material não publicado, enviado por Janaina Leite aos autores via e-mail.

mãe (que não é atriz) e com a figura de Príapo[6], ela apresenta por meio de diferentes recursos (vídeos, fotos, relatos, documentos oficiais etc.) uma investigação acerca da ausência da figura materna no seu trabalho anterior e da questão do(s) feminino(s), especialmente o feminino abjeto (resultado de suas pesquisas nos núcleos de estudos supracitados).

Percebe-se logo no início da peça que o que é apresentado por Leite é uma reiteração do passado, ao já ocorrido, tanto consigo quanto na história da humanidade. Assumindo o papel de uma palestrante, com microfone, copo d'água, placa de identificação etc. dispostos sobre uma mesa, ela se direciona ao espectador e estabelece uma espécie de pacto, não ainda com o real propriamente dito, mas com os acontecimentos de outrora. Por consequência, é justamente nesse ponto que assoma principalmente a abordagem sobre o real. Logo na sequência, ela afirma que o movimento de voltar será indispensável e que todos os documentos e narrações irão constituir uma espécie de mural de investigação, onde são pregadas as pistas importantes a fim de compreender o todo. A partir disso, ela começa a expor cada peça do quebra-cabeça.

Como uma continuação ou uma retomada de fluxo de pesquisa, seu primeiro movimento é retornar ao espetáculo *Conversas com meu pai*. Dentre as coisas que ela traz desse trabalho anterior, está presente o facão. Aparentemente, Janaina Leite deposita nesse objeto a simbolização de um real traumático, um real inalcançável, incompreensível, mas que por meio das múltiplas versões referentes ao objeto, ela tenta acessá-lo. Se, na peça anterior, o facão era mencionado como um dos muitos elementos do cenário, mas que não era visto pela plateia durante a encenação, ainda que para ela fosse importante que estivesse ali, em *Stabat Mater* ele aparece em diferentes ocasiões, tanto nas histórias relatadas, como na utilização em cena.

[6] "Deus grego da fertilidade, representado sempre com um grande pênis ereto penetrando ninfas nos bosques" (LEITE, 2020, p. 75).

No texto da peça, publicado em 2020 pela editora Javali, um dos momentos em que o facão é mencionado é na descrição da figura dos *slashers* dos filmes de terror, mais especificamente do Michael Myers, personagem fictício do filme *Halloween* (1978) "que perseguia mulheres com sua máscara branca e seu facão" (LEITE, 2020, p. 75). Essa ligação do objeto ao personagem de filmes de terror é importante para entender o real traumático que irrompe por meio dessa simbolização que a artista apresenta, estando encoberta a face daquilo que a assombra.

A partir dessa associação, a simbolização do facão se bifurca em duas situações distintas, mas que possuem em sua raiz uma mesma referência. A primeira delas é a possível origem do que viria a se tornar o trauma. Na página 85 do texto publicado encontra-se um Boletim de Ocorrência, que em cena é projetado frase a frase. Trata-se do registro em documento do dia em que Janaina Leite sofreu um estupro[7]. Na descrição do documento, consta que ela foi abordada por um indivíduo que a imobilizou por trás, com uma mão empunhando um facão contra seu pescoço e a outra dentro de sua calça, tocando suas partes íntimas. Enquanto ele tentava se despir, uma senhora apareceu nas proximidades, fazendo com que o homem a soltasse e fugisse. Já na sequência da peça, a mãe da Janaina Leite faz seu depoimento e conta sua versão da história, dando mais detalhes do que tinha acontecido. A mãe relata que sempre a levava para a escola, até passar por uma trilha na mata, e a partir dali é que a filha seguia sozinha e ela voltava para casa. No dia do ocorrido, ela ficou em casa para passar uma calça do marido, e por isso não acompanhou a filha nesse trajeto que julgava perigoso. Dentre os outros detalhes contidos no testemunho, dois se destacam: "O cara soltou a Jana que ficou caída e fugiu... apontando o dedo, como querendo dizer que ia matá-la" (Ibid., p. 86) e "[...] uma enfermeira que estava lá, disse que a filha dele, desde que foi estuprada, nunca mais foi a mesma…" (Ibid.). Leite (2020), no epílogo, comenta que, de fato, nunca mais foi a mesma, e que a sensação do facão vindo por trás dela é como um

[7] No documento é expresso como tentativa de estupro, entretanto, como informado logo depois na peça, em 2009, o Código Penal enquadraria o ocorrido como estupro.

fantasma, pois até hoje não suporta que alguém esteja atrás dela, nem mesmo "uma simples velhinha".

A segunda situação está vinculada ao espetáculo anterior, mais precisamente à relação entre Janaina Leite e seu pai. Nas páginas 79 e 80, ela conta um sonho que teve depois de um dia de experimentações cênicas. No sonho, ela se encontrava perdida ao voltar de uma festa, sozinha em uma rua escura. Após ver uma porta, decide entrar e então percebe que é uma boate, escura, vazia e com um show pornô de homens nus. Ao olhar para trás, ela vê o seu pai segurando o facão. Depois de uma tentativa de diálogo, ela sobe no palco onde havia o show pornô e dança somente para seu pai (em cena, o pai é representado por meio do ator que interpreta a figura do Príapo, com máscara branca, lembrando a figura do Michael Myers). Aqui novamente o facão está associado ao pai, como se houvesse um perigo, ou mesmo uma dor, e provavelmente ligada à nebulosa relação do incesto. Leite conta que sempre que sonha com o pai é um sinal de que “alguma coisa dói, em algum lugar. Talvez porque alguma coisa doa em um algum lugar, que já doeu antes… Ele vem me avisar” (Ibid., p. 68).

O último momento em que o objeto aparece na obra é quando a artista traz para a cena a sua mãe, deitada em uma mesa, como em um altar de sacrifício, e ela puxa o facão como se fosse decapitá-la (Ibid., p. 99). Mas, antes de entender a presença do objeto nessa cena, é preciso voltar, retornar à mola propulsora da criação desta peça, a presença da mãe em sua história.

A autora descreve que nos anos de 2012 e 2014 ela ficou grávida do seu primeiro e do segundo filho, e que somente com esse movimento de tornar-se mãe é que se deu conta de algumas coisas, entre elas o apagamento da sua própria mãe. Ela relaciona isso a um segundo momento do trauma, como um “golpe tardio” (Ibid., p. 69), dado que o trauma “está sempre atrasado em relação ao fato que o desencadeou” (Ibid., p. 68). Leite observa que, durante todo o processo de criação do espetáculo anterior, houve um esquecimento da sua mãe, e por isso começou a notar que faltava alguma peça, uma personagem, como uma espécie de ato falho. “Me dei conta que na sombra dessa tragédia incestuosa onde protagonizavam,

absolutos, pai e filha, ainda que denegada, *foracluída*, 'a mãe lá estava'" (Ibid., p. 70, grifo da autora).

Essa ausência que se faz presente para Janaina Leite, vai instigá-la a refletir sobre esse apagamento. Em uma entrevista concedida ao canal Arte 1, no programa *Movimento* (2019), Leite comenta que o momento de explicar sobre a ideia do espetáculo para sua mãe foi o mais difícil de todo o processo, justamente pelo medo da recusa da mãe e de seu afastamento[8], mas, para sua surpresa, ela continuou até o final.

No último aparecimento do facão na montagem, com sua mãe deitada sobre a mesa, presente desde o início até o fim da apresentação, Leite faz um paralelo com Maria (que decidiu ficar com seu filho Jesus na manjedoura) com o papel das mães e diz que "as mães sempre são recompensadas" (LEITE, 2020, p. 99). Nesse instante ela levanta o facão contra o pescoço da própria mãe e ocorre um blecaute. Leite em outro momento da peça, refletindo sobre ser mãe, comenta que ela entendeu "algo sobre a maternidade: se a corda afrouxa, é a mãe que cai" (Ibid., p. 98). Nessa cena, deitada em seu sacrifício, a mãe dela – que antes da ocorrência do estupro teve que decidir entre ser mãe e acompanhar a filha no trajeto ou esposa e voltar para casa para passar as calças do marido – seria decapitada pela filha. Com isso a corda seria afrouxada, talvez desvencilhando-a dos papéis impostos e culpas advindas destes.

Entretanto, depois do blecaute, há a projeção do vídeo de sexo explícito entre a Janaina Leite e o ator pornô selecionado, e na sequência, a fala em *off* do ator desistindo do papel que desempenharia na cena final da peça, trazendo o sexo para a cena. Essa desistência de última hora mudou os rumos do espetáculo. Mais uma

[8] No espetáculo, Leite tensiona a relação entre mãe e filha e insere o personagem Príapo para compor um triângulo de uma história incestuosa. Para ocupar esse papel, e pensando na figura dos *slashers* e depois, para além dos filmes de terror, nos significados que a pornografia traz para a degradação de corpos de mulheres, ela resolveu realizar um *casting* com atores pornôs profissionais. No texto, são apresentadas as falas dos atores; na cena, são projetadas suas filmagens. Uma das perguntas dessa seleção era "você aceitaria fazer uma cena de sexo comigo dirigido pela minha mãe?" (LEITE, 2020, p. 89). A ideia era a de realizar o ato sexual em cena, com a presença e escolha de ação da mãe de Janaina Leite.

vez, como uma insistência do real, Leite entendeu que durante todo o processo de criação sempre teve medo de que sua mãe abandonasse, desistisse do projeto, todavia quem partiu foi ele, quem desempenharia a terceira parte do triângulo, o Príapo, a representação dos *slashers*, a figura masculina. Ela, a mãe decidiu ficar, *stabat mater*[9].

O movimento simbólico que o facão faz na vida da artista, que sai das mãos do estuprador, passa pelo seu pai e termina com ela em cena (LEITE, 2020), bem como o insistente apagamento de sua mãe da sua história, é marcado pela recorrência de algo indecifrável, de um real que lhe escapa, que não é acessível, mas que se repete e irrompe na dramaturgia da obra.

Que real é esse que irrompe?

Ao se referir à acepção de Lacan dentro do contexto da experiência psicanalítica, comumente se compreende o real como o que nos escapa, o que está fora de nossa apreensão e de nosso alcance[10]. Porém, a construção do real no pensamento de Lacan não se dá de forma linear, e sim em avanços e reformulações ocorridas ao longo dos anos, com a constante contraposição de ideias propostas em seus seminários e nos textos correspondentes a eles (CHAVES, 2006). Se, de início, há a aproximação do real com a realidade, bem como com o Imaginário[11], mais adiante essa apreensão é alterada quando Lacan define a experiência psicanalítica como sendo eminentemente da ordem simbólica. "Alguma coisa de primordial quanto ao ser do sujeito não entra na simbolização, e seja, não recalcado, mas rejeitado" (LACAN, 1988, p. 97). O real como algo que se apreende por meio do simbólico e que resiste à simbolização evolui mais adiante para algo vinculado ao

[9] Em latim, *Stabat Mater* significa "estava a mãe".
[10] "Em primeiro lugar, uma coisa não poderia nos escapar, a saber, que há na análise toda uma parte de real em nossos sujeitos que nos escapa. Nem por isso ela escapava a Freud quando este tinha de lidar com cada um de seus pacientes; porém, naturalmente, estava igualmente fora de sua apreensão e alcance" (LACAN, 2005, p. 13).
[11] "Registro ou ordem de existência caracterizado pelo antropomorfismo, pela projeção e pela identificação. Corresponde ao domínio das imagens desde que consideradas segundo um tipo de reatividade, desconhecimento ou fascinação que são próprias" (DUNKER, 2008, online).

Vazio, não sendo possível o Simbólico apreendê-lo em sua totalidade: “na relação do sujeito com o símbolo, há a possibilidade de uma *Verwerfung* primitiva, ou seja, que alguma coisa não seja simbolizada, que vai se manifestar no real” (Ibid., p. 98). De algo que, em razão de seu caráter traumático e excessivo, não somos capazes de integrá-lo na nossa realidade (no que sentimos como tal), e, portanto, somos forçados a senti-lo como um pesadelo fantástico. Ou seja, ao contrário do efeito do real barthesiano, em que o texto nos leva a aceitar como real seu produto ficcional, o real é visto como um irreal espectro de pesadelo por ser traumático, podendo apenas ser evocado sem nunca permitir acesso direto à camada do real, acessado somente a partir “dessas visões múltiplas, fragmentadas, explodidas apenas" (SAISON, 1998, p. 51, tradução nossa), mas que, no entanto, precisa da realidade para que possa funcionar como a fuga de um encontro com real:

> No teatro, há eventos brutais ocasionais que nos despertam para a realidade do palco (como matar um frango em cena). Em vez de conferir a esses gestos uma espécie de dignidade brechtiana, percebendo-os como versões de alienação, deveríamos antes denunciá-los pelo que são: o exato oposto do que pretendem ser – fugas do real, tentativas desesperadas de evitar o real da própria ilusão, o real que emerge sob a aparência de um espetáculo ilusório. (ŽIŽEK, 2010, p. 75).

Conforme Slavoj Žižek, ainda que haja uma dimensão imaginária e uma dimensão simbólica do real, o real lacaniano é mais complexo do que um núcleo duro transitório que sempre escapa à simbolização, somando-se a essas dimensões algo de insondável, uma mera sombra do que não é, algo "totalmente dessubstancializado, ou seja, o Objeto a, o estranho objeto que não é nada senão a inscrição do próprio objeto no campo dos objetos, sob a aparência de um borrão que só ganha forma quando parte desse campo é anamorficamente distorcida pelo desejo do sujeito” (Ibid., p. 87). De modo que o real, na sua forma mais radical, não é uma coisa externa que resista a se deixar apanhar na rede simbólica, mas as fissuras dentro dessa própria rede simbólica (Ibid., p. 91), o não apreensível em relação a um todo.

Se para Leite, conforme a acepção lacaniana, o real “se refere a um campo de experiências subjetivas que não conseguem ser adequadamente simbolizadas”

(LEITE, 2017, p. 127), algo que “escapa à linguagem, e que por vezes irrompe, perfurando essa trama [simbólica], para o qual não temos um falar estruturado” (Ibid.), Janaina Leite apresenta em *Stabat Mater* uma teia de proposições simbólicas que é irrompida por fragmentos de um real autobiográfico, *flashes* de algo que escapa tanto para a artista como para o espectador.

Se cada peça do quebra-cabeça que Leite apresenta for disposta em um mural de investigação, com linhas de barbante ligando cada ponto, ao final tem-se um emaranhado, que não representa o real em si, mas a trama simbólica, enquanto o real estaria nas fissuras, nas frestas desse emaranhado. Já em *Conversas com meu pai* a própria busca por dar conta das problemáticas através da linguagem (teatral) – e seu suposto fracasso – é colocada em primeiro plano. O facão possui centralidade no real que irrompe em *Stabat Mater*, porém em *Conversas com meu pai* perde-se em meio aos entulhos (da própria memória), que incessantemente busca uma forma de encerrar questões (cortar: utilidade do referido objeto), mas acaba por voltar ao início, precisando recontar mais uma vez aquilo que ao contar escapa à boca.

Por meio da utilização de dados não-ficcionais, que não foram criados com a intenção de se tornarem uma ficção, e que trazem em si o testemunho da realidade (SOLER, 2008), como os documentos, diários, fotografia, vídeos, testemunhos e relatos, bem como a presença da mãe em cena, em *Stabat Mater*, Janaina Leite constrói uma obra autobiográfica repleta de indexadores da realidade. Em *Conversas*, os indexadores são compartilhados por outras mídias, como as gravações de versões de uma mesma história pelas irmãs ou as projeções de imagens captadas ao longo do processo, que remetem ao pai que já não pode estar presente, agora de forma derradeira – a presença da ausência. Isso causa um efeito real no espectador, desestabiliza a sua posição e cria uma cumplicidade com a artista, que expõe traumas, relações, dores e medos, enfim, o seu real, tanto na cena como no texto.



Referências:

ARTE 1, Movimento. *Stabat Mater no programa Arte 1 em Movimento, por Carolina Ferreira*. 2019. (4m55s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=k52bGqM-XTc&ab_channel=MetroArtManagement. Acesso em: 15 jan. 2021.

BARTHES, Roland et al. *Literatura e Semiologia*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1972.

BARTHES, Roland. O efeito de real. In: *O rumor da língua.* 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CHAVES, Wilson Camilo. *O estatuto do real em Lacan*: dos primeiros escritos ao seminário VII, A Ética da Psicanálise. In: Paidéia, 2006, 16 (34), p. 161-168.

DANAN, Joseph. Fin de la dramaturgie?. In: HAN, Jean-Pierre (dir.). *Frictions Théâtrales – écritures*. Paris, 2006, p. 46-51.

DANAN, Joseph. *O que é a dramaturgia?.* Tradução Luís Varela. Portugal: Editora Licorne, 2010.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. *Pequeno glossário lacaniano*. Revista Cult, ed. 125. São Paulo: Editora Bregantini, 14 jun. 2008, online. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/pequeno-glossario-lacaniano/. Acesso em: 18 mar. 2022.

FERNANDES, Silvia. Apresentação: Experiências do Real no Teatro. *Sala Preta*, São Paulo, Universidade de São Paulo, vol. 13, n. 2, p. 3-13, dez. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v13i2p3-13. Acesso em: 16 out. 2020.

LACAN, Jacques. O Simbólico, o Imaginário e o Real (1953). In: *Nomes-do-Pai*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LACAN, Jacques. *O seminário, Livro III*: As Psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. Tradução de Pedro Süssekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LEITE, Janaina Fontes. *Autoescrituras performativas*: do diário à cena. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2017.

LEITE, Janaina Fontes. *Conversas com meu pai/ Stabat Mater/ uma trajetória de Janaina Leite*. Belo Horizonte: Javali, 2020.

LEITE, Janaina Fontes. Três tentativas de dizer o indizível: a experiência de criação de Conversas com meu pai. *Sala Preta*, São Paulo, Universidade de São Paulo, vol. 14, n. 2, p. 153-163, dez. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v14i2p153-163. Acesso em: 20 de out.de 2020.

LEITE, Janaina Fontes. *Do real documental ao real obsceno*. [São Paulo]:[s.n.], [entre 2018-2020].

PAIS, Ana. *O discurso da cumplicidade*: dramaturgias contemporâneas. Lisboa: Edições Colibri, 2004.

SAISON, Maryvonne. *Les théâtres du réel :* pratiques de la représentation dans le théâtre contemporain. Paris: L'Harmattan, 1998.

SÁNCHEZ, José Antonio. *Prácticas de lo real en la escena contemporánea*. México: Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas : Paso de Gato, 2012.

SLAVOJ, Žižek. *Como ler Lacan.* Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

SOLER, Marcelo. *Teatro documentário:* a pedagogia da não-ficção. São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/Universidade de São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-13072009-184640/publico/1579915.pdf. Acesso em 18 jan. 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 49
ABRIL A JUNHO DE 2023
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

MÚSICA ELETROACÚSTICA E COMPOSIÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Henrique Pellin
Cristina Rolim Wolffenbüttel

Resumo: A composição musical tem sido vista como uma tarefa para poucas pessoas, ou relacionada ao estudo mais técnico e, em algumas situações, inacessível. Com base nestes pressupostos, este artigo apresenta a pesquisa que investigou os conhecimentos necessários para a elaboração de músicas eletroacústicas. A metodologia utilizada incluiu a abordagem qualitativa, o método documental, sendo os documentos coletados a partir da realização do Curso de Composição de Música Eletroacústica (CCME), em 2020, de forma virtual e síncrona, durante a pandemia da COVID-19. Concluiu-se que a composição de música eletroacústica pode potencializar a criatividade, tornando o ato composicional mais acessível à realidade brasileira.

Palavras-Chave: Educação musical. Criatividade. Ensino remoto.

ELECTROACOUSTIC MUSIC AND COMPOSITION: AN ANALYSIS OF NECESSARY KNOWLEDGE

Abstract: Musical composition has been seen as a task for few people, or related to more technical study and, in some situations, inaccessible. Based on these assumptions, this article presents the research that investigated the knowledge necessary for the elaboration of electroacoustic music. The methodology used included the qualitative approach, the documentary method, and the documents were collected from the completion of the Electroacoustic Music Composition Course, in 2020, in a virtual and synchronous way, during the COVID-19 pandemic. It was concluded that the composition of electroacoustic music can enhance creativity, making the compositional act more accessible to the Brazilian reality.

Keywords: Music education. Creativity. Remote teaching.

Introdução

Por muito tempo a composição musical foi vista como uma prática excepcionalmente para poucos, especialmente no ambiente escolar (CUNHA, 2017). Compositores, professores e instituições de ensino têm primado, muitas vezes, por um ensino demasiadamente tecnicista, no qual o "como se faz" sobrepõe-se ao próprio "fazer", sendo que a criatividade pode se tornar um elemento de menor valor no processo composicional, sob o pretexto do vital e exaustivo estudo das técnicas da música tradicional (BEINEKE; ZANETTA, 2014).

Desse modo, a composição musical ainda parece ser para poucos e, na escola, para quase ninguém. Aprendemos e ensinamos que música, principalmente a instrumental, é feita a partir do estudo da harmonia, contraponto, leitura de partitura, solfejo e outros aspectos que, muitas vezes, desencorajam jovens compositores, ou produzem musicistas que privilegiam as questões técnicas, em detrimento da criatividade. Assim, a técnica acaba sobrepujando a criatividade (CUNHA, 2017).

Somando-se a isso, a falta de instrumentos musicais nas escolas brasileiras de ensino básico impulsiona a busca por alternativas e formas de pensar sobre a música, que extrapolam os limites tradicionais (BRASIL, 2020). Uma alternativa, talvez, seja o trabalho com a música eletroacústica, que pode ser produzida por meio do uso de computadores, e, por isso, seu ato composicional possui outros valores que, em grande medida, distanciam-se dos da música tradicional. Partindo destes pressupostos, a presente pesquisa propôs o seguinte questionamento: quais conhecimentos são necessários para a elaboração de composições musicais eletroacústicas?

Para compreender e aprofundar estas questões, a pesquisa tomou por base os dados coletados anteriormente, a partir de uma ação de extensão universitária, desenvolvida precedentemente, e cujos documentos pedagógicos estavam disponíveis em uma plataforma de dados dos autores. Esta ação foi um curso realizado em meados de 2020, durante a pandemia da COVID-19. Constitui-se de atividade extensionista que oportunizou a participação em aulas de composição com música eletroacústica para pessoas de todo o Brasil, sem restrições de idade ou formação acadêmica. Devido ao momento pandêmico, ocorreu remotamente, na modalidade de Curso *On-Line* Aberto e Massivo (MOOC)[1], via aplicativo *Google Meet*.

Neste artigo, portanto, são apresentados os resultados da pesquisa que, com base na análise dos documentos coletados anteriormente no curso, objetivou

[1] Os cursos MOOCs são cursos abertos, via *on-line*, disponíveis para qualquer pessoa com acesso à *Internet,* não exigindo requisitos mínimos para quem pretende realizá-los.

investigar os conhecimentos necessários para a elaboração de músicas eletroacústicas.

Caminhos Metodológicos

Esta pesquisa teve como base a abordagem qualitativa (YIN, 2016; STAKE, 2011), o método da pesquisa documental (FONSECA, 2022) e a análise de conteúdo (MORAES, 1999) para o exame dos dados. Como já mencionado, os dados desta pesquisa incluíram o material coletado durante o Curso de Composição de Música Eletroacústica (CCME).

A abordagem qualitativa foi escolhida, devido à própria natureza desse trabalho, com base na descrição dos dados, através de uma análise interpretativa, para analisar os dados, sendo necessária a interpretação do seu conteúdo, levando em conta o conhecimento específico da temática (YIN, 2016; STAKE, 2011).

O método selecionado para a realização da pesquisa foi o documental, já que, segundo Fonseca (2002, p. 32), esta pode ser utilizada quando se pretende examinar documentos que ainda não foram analisados de forma científica, podendo ser das mais diversas fontes, tais como "tabelas, estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, músicas, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc". Sendo assim, os documentos analisados, como mencionado, foram todos os dados obtidos durante o CCME. Os documentos encontram-se no serviço de armazenamento de dados do *Google Drive*, sendo eles: gravações de todas as aulas ocorridas via *Google Meet*, conversas via bate-papo na plataforma *Google Meet*, mensagens via *WhatsApp*, formulário de inscrição, formulário contendo *feedback* dos participantes, relatórios e todas as composições produzidas pelos participantes, que somaram 25.

Como esclarecimento acerca do CCME, destaca-se que a pesquisa-ação (LORENZI, 2021) norteou todo o planejamento e sua realização. Sendo assim, o trabalho visou à transformação significativa da realidade dos sujeitos envolvidos, na qual a construção de conhecimento ocorreu de forma conjunta e colaborativa

(BEZERRA; TANAJURA, 2015). Bezerra e Tanajura (2015) enfatizam que a pesquisa-ação é constituída de um ciclo que se estabelece a partir de ações como planejar as aulas, agir em campo, reajustar as práticas para, sucessivamente, reiniciar o ciclo. A coleta de dados foi efetuada com base em todo o material registrado e documentado durante o CCME, de forma remota, conforme explicitado anteriormente. Destaca-se, também, que a proposição deste curso vinculou-se às ações de extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), sendo uma das atividades desenvolvidas no ano, durante a pandemia da COVID-19.

A análise dos dados foi desenvolvida a partir dos pressupostos da análise de conteúdo (MORAES, 1999), com a transversalização dos dados coletados, relacionando-os ao referencial teórico, que contou com conceitos de Educação na Era Digital (PÉREZ GÓMEZ, 2015), Música Eletroacústica (SCHAEFFER, 2007) e Paisagem Sonora (SCHAFER, 2012, 1992). Conforme Moraes (1999, p. 2), a análise de conteúdo é "uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos". Segundo o autor, a partir de análises sistemáticas propiciadas pela análise de conteúdo, é possível alcançar interpretações e compreensões que superam uma leitura comum.

Desse modo, com base na abordagem qualitativa, no método da pesquisa documental e na análise de conteúdo, passa-se a apresentar os resultados e suas discussões.

Resultados e Discussões

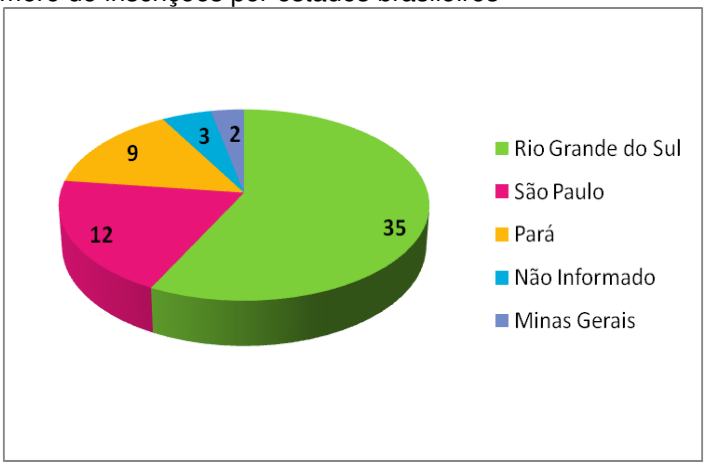
Os dados desta pesquisa foram obtidos a partir da realização de uma atividade de extensão oferecida remotamente, por meio da Plataforma *Google Meet*[2], tendo acesso amplo para quem tivesse se inscrito previamente. O CCME

[2] *Google Meet* é um serviço gratuito de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*. Nos últimos anos ganhou grande destaque na área da educação. É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do *Google Hangouts*, o outro é o *Google Chat* (Wikipédia, 2020).

ocorreu em julho de 2020, a partir da realização de seis encontros síncronos[3], os quais tiveram a duração de uma hora cada um. Além dos encontros, foram disponibilizados aos participantes do CCME materiais gravados em vídeo, para que fossem assistidos e estudados em outro momento, de forma assíncrona[4]. Juntamente com os vídeos complementares, todos os encontros foram gravados, podendo ser, posteriormente, assistidos.

As inscrições foram realizadas na primeira quinzena de julho do mesmo ano. Ao todo, inscreveram-se 61 pessoas, sendo estas residentes em quatro estados brasileiros, incluindo Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Sul e São Paulo. Dentre os índices de inscrições, o maior foi do Rio Grande do Sul, com 35 participantes. A seguir, São Paulo e Pará, com 12 e nove inscritos, respectivamente. Minas Gerais teve duas inscrições. Três participantes não informaram em qual estado residiam. O gráfico 1, apresenta as inscrições por estados.

Gráfico 1: Número de inscrições por estados brasileiros



Fonte: Autores (2022).

[3] Encontros síncronos são aqueles que ocorrem em tempo real, ou seja, em que todos estão conectados simultaneamente, no mesmo horário e na mesma sala virtual, podendo interagir uns com os outros durante a transmissão ao vivo.
[4] Encontros assíncronos são aqueles que não ocorrem em tempo real, no mesmo horário e em uma sala virtual. Não há, portanto, interação e transmissão ao vivo.

Dos 61 inscritos, 37 iniciaram sua participação e, no final, 26 pessoas, efetivamente, finalizaram o CCME.

O objetivo do CCME consistiu no desenvolvimento de composições com música eletroacústica, fundamentadas nas técnicas e conceitos estudados durante os encontros. Para atingir os objetivos, os seis encontros foram organizados com base em análises e discussões acerca de temáticas específicas.

No 1° encontro foram discutidas quatro ideias a respeito da natureza da música, sendo focados aspectos como origem e função social, a partir de quatro visões: socrática/platônica, aristotélica, rousseauniana e nietzschiana. O 2º encontro foi destinado a tratar da história, conceitos estéticos e processos composicionais da música eletroacústica e das duas vertentes que a constituíram: música concreta e música eletrônica. No 3º encontro, através da possibilidade de realizar apresentações da tela do computador via *Google Meet,* foi disponibilizado um pequeno tutorial sobre o manuseio das diferentes ferramentas e efeitos existentes no *software Audacity*[5]. Além disso, foram exemplificados alguns dos processos da música concreta e música eletrônica, tratados no encontro anterior. O 4° encontro foi dividido em dois momentos. No primeiro, foram discutidos temas composicionais, como a representação das vivências através da música, criação de temática, entre outros. O segundo momento foi destinado à apresentação das composições desenvolvidas pelos participantes. No 5º encontro foi realizada uma discussão sobre a organização de uma publicação *on-line* das composições; além disso, o restante do tempo foi dedicado ao debate sobre as dúvidas existentes e os processos composicionais, bem como a apresentação das composições em andamento. No 6º e último encontro foram apresentadas as composições compartilhadas no encontro anterior e, por fim, decidiu-se em quais plataformas virtuais seriam postados os trabalhos.

Conforme explicado anteriormente, os dados da pesquisa são constituídos por todos os documentos coletados durante o CCME.

[5] *Audacity* é um *software* livre (gratuito) de edição digital de áudio, muito utilizado na educação, devido à sua *interface* de fácil compreensão.

Com base nos dados coletados, e objetivando responder aos questionamentos da investigação, foram construídas algumas hipóteses. Vale lembrar o questionamento da pesquisa: Quais conhecimentos os discentes necessitam para elaborar composições musicais eletroacústicas? O quadro 1 sintetiza as primeiras hipóteses criadas.

Quadro 1: Primeiras hipóteses criadas

Conhecimento Musical	**Conhecimento Tecnológico**	**Conhecimento Estético**
Sobre harmonia: tonal, modal ou atonal.	Para utilizar softwares de edição e mixagem de som.	Para abertura às novas sonoridades.
Sobre elementos, subdivisões rítmicas.	Para trabalhar com efeitos/filtros disponibilizados em softwares de edição musical como Audacity.	Para aberturas a novas linguagens musicais.
Sobre tocar um instrumento.	Para converter diversos formatos de áudio.	Para abertura à experimentação.
Sobre a história da música eletroacústica.	Para baixar músicas da *Internet.*	Para abertura às ambiguidades criativas.
Sobre técnicas de composição de música concreta e eletrônica.	Para utilização de TICs em geral.	-
Sobre leitura e edição de partituras.	-	-

Fonte: Autores (2022).

O quadro “Primeiras hipóteses criadas” encontra-se dividido em três campos do conhecimento, o musical, o tecnológico e o estético. Em cada um foi especificado um conhecimento que, do ponto de vista dos autores, são necessários para a composição de músicas eletroacústicas. Para compreender quais são, efetivamente, os conhecimentos necessários – cada um deles listados a cima – estes foram analisados à luz dos dados do CCME, em conexão com o referencial teórico.

Primeira análise de hipótese

Para entender se os conhecimentos sobre harmonia tonal, modal e atonal são indispensáveis para o desenvolvimento das práticas composicionais, foi realizado, através da análise de conteúdo, proposta por Moraes (1999), o processo de

preparação dos dados, o qual consistiu na leitura e releitura de todos aos materiais, a fim de encontrar quais, efetivamente, comprovavam ou descartavam essa hipótese.

No 1º encontro do CCME, todos os participantes presentes na videoconferência realizaram uma breve apresentação pessoal, na qual se identificavam, dizendo nome, residência e trajetória musical.

Das 37 pessoas presentes, nove não se consideravam musicistas. Essa constatação ocorreu a partir dos relatos dos próprios participantes, em que comentaram não possuir conhecimento musical, incluindo a prática de instrumento musical.

No último encontro do CCME estiveram presentes 26 participantes. Destes, apenas um não realizou a composição. Desse modo, resultaram 25 composições, sendo nove de pessoas que se consideravam sem conhecimentos específicos em música. Ao realizar uma análise destas composições, não foi possível observar diferenças entre as músicas compostas por musicistas e não musicistas. Ou seja, os conhecimentos sobre harmonia tonal, modal e atonal não influenciaram no resultado final de suas composições musicais. Para reforçar a afirmação acima, foi elaborada uma análise, sendo os dados do CCME comparados às características técnicas da música eletroacústica (SCHAEFFER, 2007). Vale refletir que estas técnicas citadas influenciam diretamente na estética das músicas eletroacústicas.

Para realizar esse procedimento, tendo em vista a segunda etapa de análise de conteúdo, proposta por Moraes (1999), iniciou-se o processo de unitarização dos dados, para encontrar a unidade de análise das 25 composições musicais. Para isso, foi importante considerar que os processos de seleção, fragmentação e análise de dados são de natureza subjetiva (MORAES,1999).

Inicialmente, foi elaborado um quadro com algumas técnicas da Música Eletroacústica, as quais foram apresentadas para os participantes, durante o CCME. Realizou-se, também, a criação de abreviaturas das técnicas, para que pudessem ser sintetizadas adequadamente. O quadro 2 apresenta a síntese desta proposta.

Quadro 2 - Técnicas da música eletroacústica

Características técnicas da música eletroacústica	Abreviaturas das técnicas
Síntese aditiva.	SA
Síntese subtrativa.	SS
Síntese por modulação de frequência.	SMF
Síntese por forma de onda fixa.	SFF
Corte e colagem sonora.	CCS

Fonte: Autores (2022).

Após o desenvolvimento do quadro acima, procedeu-se à categorização proposta por Moraes (1999), na qual foram construídas duas categorias de análise, nomeadas composições de discentes musicistas e composições de discentes não musicistas. Para a realização da análise, todas as músicas compostas no CCME foram reexecutadas, identificando as técnicas utilizadas no processo composicional. A seguir, apresenta-se o quadro 3, com as categorias de músicas compostas pelos participantes musicistas e não musicistas e sua respectiva análise quanto às técnicas composicionais utilizadas.

Quadro 3: Análise das composições quanto às técnicas utilizadas

Nome das composições dos discentes musicistas	Abreviação das técnicas utilizadas		Nome das composições dos discentes leigos na área da música	Abreviação das técnicas utilizadas
1 - Sensações pandêmicas	SA, CCS, RADA.		1 - Minha viagem	CCS, RADA.
2 - Dark	SA, SMF, SFF, CCS, RADA.		2 - Sadness	CCS, RADA.
3 - Harry Potter	CCS, RADA.		3 - Tudo pronto	SA, SFF, CCS, RADA.
4 - Day Eraser	SA, SFF, CCS, RADA.		4 - As emoções fazem parte da natureza	SA, CCS, RADA.
5 - Restaurante	CCS, RADA.		5 - Ilha da música	SA, CCS, RADA.
6 - Audacústico xxperimental	SA, CCS, RADA.		6 - Coração	SA, CCS, RADA.
7 - Inside	CCS, RADA.		7 - Dor de cabeça com barulho	CCS, RADA.
8 - Gotas de tédio	SA, CCS, RADA.		8 - Merica seleção	SA, CCS, RADA.

9 - Vida de gato	CCS, RADA.		9 - Wave (sem nome)	SA, SFF, CCS, RADA.
10 - Bozonauro	SA, SS, SFF, CCS, RADA.		-	-
11- Massa	CCS, RADA.		-	-
12 - Terror	SA, CCS, RADA.		-	-
13 - A história da baleia	CCS, RADA.		-	-
14 - Jantar estático	SA, CCS, RADA.		-	-
15 - Wave 4 (sem nome)	SA, SFF, CCS, RADA.		-	-
16 - Socrático (sem nome)	CCS, SFF, RADA.		-	-

Fonte: Autores (2022).

Ao escutar as músicas percebeu-se, inicialmente, que as composições dos discentes musicistas não se destacavam em questões musicais específicas, como técnica e estética, comparativamente às composições dos discentes não musicistas. Neste sentido, a fim de ampliar as reflexões, passou-se a efetuar uma análise a respeito das técnicas utilizadas pelas duas categorias de participantes do CCME.

Com base no quadro anterior, observa-se que discentes musicistas e não musicistas utilizaram, no mínimo, duas das técnicas listadas. Portanto, por meio desta verificação, evidencia-se que as técnicas utilizadas entre as duas categorias foram, praticamente, as mesmas. A utilização destas técnicas – que nada tem relação com a música tradicional – como aponta Schaeffer (2007), influencia diretamente o resultado estético da música eletroacústica. Sendo assim, possuir ou não conhecimentos sobre harmonia parece não interferir, necessariamente, na construção de uma composição musical eletroacústica. Portanto, tendeu-se a descartar a hipótese da necessidade de conhecimento sobre harmonia tonal, modal ou atonal para compor músicas eletroacústicas. Além disso, descartou-se, também, a necessidade de conhecimentos musicais tradicionais para a prática composicional de música eletroacústica. Assim, foram descartadas algumas hipóteses apresentadas no quadro 2, visto que remetem ao conhecimento da música tradicional, como conhecimentos sobre elementos rítmicos, saber tocar um instrumento musical, leitura e edição de partituras.

Quanto à necessidade de possuir conhecimentos técnico-composicionais de música concreta e eletrônica, observou-se que se confirmaram para a elaboração de

composições musicais eletroacústicas. A este respeito, Schaeffer (2007) explica que a música eletroacústica é produto da música concreta e da música eletrônica, seja por sua filosofia ou método. Durante os encontros do CCME observou-se que, sem algumas das técnicas da música concreta ou eletrônica, torna-se difícil compor músicas eletroacústicas, já que as mesmas são indispensáveis para a construção desta estética.

Tendo em vista a análise anterior, observou-se que a música eletroacústica possui seu próprio arcabouço de conhecimento, no qual técnicas de outras linguagens podem enriquecer os processos, mas não são indispensáveis. Schafer (1992), ao tratar da utilização dos conhecimentos da música tradicional para com outras linguagens, explica:

> Não há nada de permanente ou perfeito nesta prática ou teoria, naturalmente, a música da idade média ou da china não pode ser avaliada pelas regras da teoria clássica. A vastidão cultural histórica e geográfica que caracterizou o nosso tempo nos tornou muito conscientes da falácia de controlar o temperamento de todas as filosofias musicais pelo mesmo diapasão. (SCHAFER, 1992, p. 110).

A partir da análise realizada percebeu-se que os conhecimentos sobre música tradicional não foram obrigatórios para a composição de música eletroacústica.

Segunda análise de hipótese

A análise da segunda hipótese buscou entender se os conhecimentos de história da música eletroacústica são fundamentais para este tipo de composição.

Como explicado anteriormente, o 2º encontro síncrono do CCME foi dedicado ao estudo da história da música eletroacústica. Neste encontro tratou-se de alguns motivos pelos quais os compositores da primeira metade do Século XX buscaram novas sonoridades e formas de criar música. Porém, a duração do CCME foi exígua, não sendo possível realizar tantas atividades de apreciação das músicas eletroacústicas durante esse momento das aulas. Todavia, a fim de minimizar a falta

das atividades de apreciação musical, fundamentais para o entendimento da estética em questão, foram enviados *e-mails* aos participantes, contendo *links* de músicas existentes no *YouTube,* exemplificando músicas concretas, eletrônicas e eletroacústicas.

Pouco tempo depois, no 4º encontro, sete pessoas apresentaram seus primeiros processos composicionais. Observou-se que três destas composições não apresentavam características estéticas da música eletroacústica. Essa constatação não se relaciona a um juízo pautado em concepções subjetivas dos autores deste texto, mas sim, pelo fato de que, por exemplo, nenhum dos compositores tenha construído objetos sonoros – elemento primordial, segundo Schaeffer (2007), para a elaboração de música eletroacústica –, suas composições constituíam-se de grandes trechos de outras músicas, nas quais eram inseridos elementos de percussão corporal, e alguns acordes triádicos executados no teclado. Assim, os sons não foram modificados através de cortes ou diversas manipulações sonoras, a ponto de tornarem-se acusmáticos[6].

Notando isso, foram elaboradas três hipóteses que poderiam ajudar na compreensão do ocorrido. A primeira hipótese: os participantes/compositores não compreenderam as técnicas composicionais apresentadas no 3º encontro. A segunda: eles não realizaram a atividade de escuta das músicas concretas, eletrônicas e eletroacústicas que lhes foram enviadas por *e-mail.* E, a terceira, as composições não apresentavam características estéticas da música eletroacústica, por escolha dos compositores.

Considerando-se estes acontecimentos e, para retomar com os participantes as questões apontadas anteriormente, foi proposto um novo encontro, no qual foi possível analisar de modo mais apurado as músicas compostas, e discutir sobre os processos composicionais. A partir desse encontro observou-se que todos sabiam utilizar as técnicas apresentadas na terceira aula, pois, além de verbalizarem sobre

[6] O conceito de acusmático foi uma analogia utilizada Jerôme Peignot, aluno de Schaeffer, aos acusmáticos, discípulos de Pitágoras que, durante suas aulas, escutavam o seu mestre atrás de uma cortina, para que sua imagem não influenciasse a percepção dos seus ensinamentos (CORRÊA, 2011).

isso, foi possível constatar em suas composições. O quadro 4 apresenta a análise das técnicas utilizadas nas composições:

Quadro 4: Técnicas utilizadas nas composições

Estudos desenvolvidos pelo discente	Abreviaturas das técnicas composicionais utilizadas composições
Estudo 1	SA; CCS; RADA.
Estudo 2	CCS; RADA.
Estudo 3	SA; CCS; RADA.

Fonte: Autores (2022).

A partir da análise do quadro anterior, observa-se que os estudantes já conheciam as técnicas de composição da música eletroacústica; por este motivo descarta-se hipótese relativa ao não entendimento das técnicas composicionais, apresentadas no 3º encontro.

Em conversa com os participantes, eles revelaram não terem acessado seus *e-mails*. Os motivos relatados pelos participantes foram diversos, mas prevaleceram as dificuldades relativas ao tempo para estas ações. Portanto, não escutaram as composições de música eletroacústica. Entendendo que as músicas enviadas para os participantes eram fundamentais para o entendimento dos aspectos históricos da música eletroacústica, esse fator permitiu compreender que a inexistência de características estéticas da linguagem eletroacústica não ocorreu por uma escolha, mas devido ao desconhecimento histórico-musical, o que gerou uma limitação das escolhas a, apenas, o arcabouço musical conhecido.

Sendo assim, entende-se a importância do conhecimento da história da música eletroacústica para a composição musical de músicas com esta estética, enfatizando que as atividades de apreciação musical são fundamentais para sua compreensão, visto que os participantes que não construíram os conhecimentos históricos, especificamente a respeito do repertório produzido por estes compositores, tiveram dificuldades ao compor conforme a estética.

Ao final do encontro solicitou-se que todos realizassem a escuta das músicas enviadas por *e-mail*, a fim de que pudessem compreender a linguagem e, portanto, identificar algumas nuances e clichês estéticos existentes ma música eletroacústica.

Terceira análise de hipótese

Através da experiência obtida nos encontros do CCME, observou-se que os conhecimentos tecnológicos apresentados no quadro 1 foram muito importantes para a realização das composições de música eletroacústica. Além disso, a literatura sobre o assunto revela que as músicas concretas, eletrônicas e eletroacústicas existem devido às novas tecnologias desenvolvidas nos séculos XIX e XX.

Os conhecimentos e, principalmente, os aparelhos tecnológicos utilizados no CCME, nada mais foram do que a sucessão tecnológica das antigas ferramentas utilizadas pelos compositores da metade do Século XX. Por exemplo, os magnetofones[7] de fita magnética e os geradores de frequência, utilizados pelos compositores da música eletrônica e concreta, antecederam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) utilizadas pelos compositores contemporâneos (CARRILHO, 2007). Os processos de corte, colagem, defasagem e anulação de frequências realizadas pelos compositores da música eletroacústica do Século XX são procedimentos facilmente realizáveis atualmente, com a utilização de *softwares* disponíveis *on-line*.

A fim de analisar a respeito, os dados coletados nesta pesquisa foram relidos, o que permitiu constatar que seis dos participantes do CCME exerciam profissões nas quais lidavam com o conhecimento tecnológico de forma constante. Edição de vídeo, produção de animações em 3D, edição de fotos, professor de informática, programador, produtor musical foram relatados como ofícios exercidos por eles. Durante a realização do CCME observou-se que esses participantes tiveram um desempenho melhor em comparação com os participantes que não trabalhavam

[7] Aparelho de som para realizar a gravação e reprodução de sinais de áudio em fitas magnéticas ou fitas-cassete.

diretamente com processos ligados à tecnologia. Não só realizavam todos os processos com facilidade, mas também auxiliavam os demais e sugeriam possibilidades de resolução de problemas. Observou-se, também, que os participantes que trabalhavam em áreas que demandavam o conhecimento tecnológico, por terem mais facilidade com as questões da tecnologia, conseguiram utilizar algumas técnicas que não foram discutidas nos encontros, como a síntese por modulação de frequência (SMF) e, principalmente, a síntese por forma de onda fixa (SFF), como apresentado no quadro 5.

Quadro 5: Segunda análise das composições

Composições dos discentes que utilizam conhecimentos tecnológicos frequentemente em sua profissão	**Técnicas composicionais**		**Composições dos discentes que pouco utilizam conhecimentos tecnológicos em sua profissão**	**Técnicas composicionais**
1- Dark	SA; SMF; SFF; CCS; RADA.		1- Sensações pandêmicas	SA; CCS; RADA; COS
2 - Bozonauro	SA; SS; SFF;CCS; RADA.		2 - Harry Potter	CCS; RADA;
3 - Wave 4 (sem nome)	SA; SFF; CCS; RADA.		3 - Restaurante	CCS; RADA;
4 - Socrático (sem nome)	CCS; SFF; RADA.		4 - Audacústico experimental	SA; CCS; RADA;
5 - Tudo pronto	SA; SFF; CCS; RADA.		5 - Inside	CCS; RADA.
6 - Wave (sem nome)	SA; SFF; CCS; RADA.		6 - Gotas de tédio	SA; CCS; RADA.
7- Day eraser	SA; SFF; CCS; RADA.		7 - Vida de gato	CCS; RADA.
-	-		8 - Massa	CCS; RADA.
-	-		9 - Terror	SA; CCS; RADA.
-	-		10 - A história da baleia	CCS; RADA.
-	-		11 - Jantar estático	SA; CCS; RADA.
-	-		12 - Minha viagem	CCS; RADA.
-	-		13 - Sadness	CCS; RADA.
-	-		14 - As emoções fazem parte da natureza	SA; CCS; RADA.
-	-		15 - Ilha da música	SA; CCS; RADA.
-	-		16 - Coração	SA; CCS; RADA.
-	-		17- Dor de cabeça com barulho	CCS; RADA.
-	-		18 - Merica seleção	SA; CCS; RADA.

Fonte: Autores (2022).

Como mencionado, as sínteses SMF e SFF não foram ensinadas nos encontros; porém, através de um *e-mail,* foram disponibilizados 90 *plug-ins*[8] que poderiam ser utilizados no programa *Audacity*, trazendo diversas outras possibilidades composicionais aos estudantes. Além disso, os estudantes que trabalhavam diretamente com tecnologia, principalmente em áreas como a de edição de áudio e vídeo, tiveram um destaque na utilização das técnicas CCS e RADA, já que os processos de corte, colagem e aceleração, entre outros, já eram utilizadas em suas profissões. Vale ressaltar que a importância do conhecimento tecnológico não se dá, apenas, no campo da música eletroacústica, mas no da educação de uma maneira geral. A esse respeito, Pérez Gómez (2015) explica que:

> […] parece evidente que já não se pode entender os processos de ensino e aprendizagem, nos quais as pessoas se colocam em contato com a informação e o conhecimento disponível, sem a presença poderosa e amigável das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e, em especial, da rede de redes. A proliferação de computadores e de outros artefatos tecnológicos utilizados permanentemente fora e dentro das escolas mudou e vai mudar a definição da sala de aula como um espaço pedagógico, o conceito de currículo e o sentido dos processos de interação do aprendiz com o conhecimento e com os discentes. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 28).

A partir desta análise, entende-se que todos os conhecimentos tecnológicos listados foram fundamentais para a composição de música eletroacústica, e que o aprofundamento nesses conhecimentos contribuiu para o processo composicional.

Quarta análise de hipótese

Passa-se a analisar, neste momento, dois conhecimentos estéticos apontados no quadro1. A pergunta pode ser feita da seguinte maneira: para compor músicas

[8] Na informática, um *plug-in* ou módulo de extensão é um programa de computador usado para adicionar funções a outros programas maiores, provendo alguma funcionalidade especial ou muito específica. Geralmente pequeno e leve, é usado somente sob demanda (WIKIPÉDIA, 2019, p. 1).

eletroacústicas, é necessário possuir abertura às novas sonoridades e, portanto, às novas linguagens?

Durante o CCME, três acontecimentos semelhantes mostraram que, sem receptividade às novas sonoridades e diferentes linguagens musicais, dificilmente pode-se adentrar na seara da composição musical eletroacústica. No decorrer do último encontro, após a apresentação de alguns participantes, um deles fez uma crítica aos trabalhos anteriores, mencionando o som que, para ele, era “estranho”. Conforme seu relato:

> […] Eu vi que o pessoal aí sempre colocou tipo, alguma coisa, uma mensagem de terror e de coisas estranhas nas suas músicas, principalmente o último trabalho que colocou sons do Hitler e eu quero colocar uma mensagem de paz com coisas bonitas no fundo... (Participante A, último encontro, 40:20 minutos de vídeo).

Por perder muita qualidade de áudio no momento da transmissão via *Meet Google*, na maioria das vezes, os participantes explicaram os procedimentos composicionais através das videoconferências e, posteriormente, postaram as composições no grupo de *WhatsApp;* por isso, após explicar seus processos composicionais, este participante postou sua música no *WhatsApp*.

Após a audição desta composição, observou-se que a música era uma progressão cíclica I, V, vi, IV, executada pelo próprio ao violão. Além disso, a música possuía um texto no qual sua amplitude e a posição dos lados estéreos, direita e esquerda, foram alteradas por diversas vezes, mas de forma alguma ele construiu objetos sonoros ou sons eletrônicos.

Além disso, no 4º encontro do CCME, outros dois participantes apresentaram suas composições, que estavam em andamento. No pequeno trecho composto por eles, identificou-se que, basicamente, as músicas eram compostas por batidas corporais, alguns acordes triádicos no teclado e recortes de algumas músicas. Com as alterações sonoras, utilizando as técnicas de corte e recorte, os participantes se aproximaram da construção de objetos sonoros, mas, em nenhum momento, foram observados sons de origem eletrônica nas composições.

A partir disso, foi realizada uma reunião com os participantes para discutir sobre a elaboração estética das suas composições, os processos de construção tendo em vista conceitos estéticos de “feio” e “belo”, e como essa construção pode interferir diretamente na forma como olhamos para o mundo e, portanto, como compomos. Em nenhum momento solicitou-se que realizassem uma transvaloração[9] dos alinhamentos estéticos postos pela sociedade, mas, que os participantes fossem mais receptivos às diferentes sonoridades e linguagens, não somente às ligadas à música eletroacústica, mas a todo o tipo de linguagem.

Ao tratar destas questões, Schafer (1992) explica:

> Certa vez alguém disse que as duas coisas mais importantes para desenvolver o gosto são: sensibilidade e inteligência. Eu não concordo; diria que são curiosidade e coragem. Curiosidade para procurar o novo e o escondido, coragem para desenvolver seus próprios gostos sem considerar o que os outros possam pensar e dizer. Quem se arrisca a ser ridicularizado pelos seus gostos individuais em música (e isso vai acontecer) demonstra coragem. Às pessoas que gostam de coisas só porque é um costume social chamamos de snobs. Ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, e hoje, com a sociedade caminhando para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com mente e gostos individuais em arte. Ouvir música cuidadosamente vai ajudá-lo a descobrir como você é único. (SCHAFER, 1992, p. 12).

Com base nestes pressupostos, entendeu-se que, sem curiosidade e coragem, dificilmente se consegue abertura às novas sonoridades e linguagens musicais. A curiosidade faz com que as divisas de conhecimento musical sejam expandidas e a coragem rompe com a lógica padronizadora na sociedade.

Desse modo, a análise dos três casos apresentados permitiu refletir que abrir-se às novas sonoridades e linguagens musicais é muito importante para a composição de música eletroacústica.

[9] Transvaloração é um conceito do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, utilizado para definir a ação de superar ou negar antigos valores (DELEUZE, 2018).

Quinta análise de hipótese

Ainda sobre as premissas expostas no quadro 1, referentes aos conhecimentos estéticos, analisou-se a importância de não possuir preconceitos para a realização da prática composicional de músicas eletroacústicas. Percebe-se que alguns acontecimentos ocorridos durante o CCME possibilitaram a análise destas questões. Um deles relacionou-se aos processos composicionais referentes à construção temática. A tentativa de construir uma música, representando o que se sente ante o mundo e, ao mesmo tempo, ter uma temática estruturada, foi uma concepção bastante discutida durante o CCME. O outro ponto de vista utilizado foi a experimentação.

Normalmente, na música dita tradicional, esse processo é chamado experimentação ou improvisação (SCHAFER, 1992). John Cage, por exemplo, prefere denominar de “processos ao acaso”, já que a improvisação diferencia-se por se formar de compilados de ideais musicais, e os “processos ao acaso” utilizam a aleatoriedade e o indeterminado na sua música (SCHAFER, 1992, p. 109).

Segundo relatos dos participantes do CCME, suas composições iniciavam sempre por alguma experimentação. Diziam não saber exatamente que som surgiria com a aplicação das técnicas, mas, após algumas tentativas, encontravam sonoridades que lhes chamavam a atenção e, a partir disso, ou direcionavam seus sons para alguma temática, ou seguiam com o processo de experimentação. Schaeffer (2007, p. 8) explicita que a música concreta é “composta experimentalmente”. O autor afirma que a “música eletroacústica está situada em um campo experimental” (SCHAEFFER, 2007, p. 55). Portanto, entende-se que a experimentação seja fundamental para os processos de composição de música eletroacústica.

Sexta análise de hipótese

A última hipótese do quadro 1, refere-se ao conhecimento para abertura às ambiguidades criativas. Entendendo ambiguidade criativa como a capacidade de

desenvolvimento criativo frente aos “erros” (PÉREZ GÓMEZ, 2015), particularmente o comentário de um dos participantes foi enriquecedor para a análise. Ao explicar sobre como teria ocorrido seu processo de composição, ele comentou que teria ocorrido um pequeno acidente durante o processo de composição, que resultou em um som que chamou de “estática”. A partir deste comentário, o participante aproveitou o momento para tecer explicações sobre a valorização e aceitação de alguns sons que surgiam a partir de erros, tanto na música convencional quanto na produzida durante o CCME. Com base neste comentário, outro participante comentou:

> O erro acaba sendo pró. Ele não te intimida, pelo contrário, ele te acrescenta criatividade, né. Então, eu parti dali. Tanto é que, eu escolhi a nota ré por causa da estática e não porque eu tinha escolhido originalmente. Eu queria mesmo era colocar o Mi, mas o Ré apareceu e eu pensei: ah, vou mudar esse tom de lugar. Aí eu puxei para Ré, mas inicialmente era em Mi. (Participante D, 6º encontro, 31:12 até 31:36, 2020).

Em seguida, por meio do *Chat* da plataforma *Meet Google*, outros dois participantes informaram que, dentre os sons produzidos durante suas composições, os mais interessantes foram os surgidos através de erros ou experimentações. Esses enunciados remetem a reflexões em torno do chamado “erro”. Durante os processos composicionais, não seria o caso de promover experimentações nas quais o erro fosse considerado como oportunidade criativa de aprendizagem, e não algo a ser negado ou repelido? Através do CCME percebeu-se que o receio de errar, muitas vezes, restringiu a criatividade. Ao tratar desta questão, Pérez Gómez (2015) destaca que a:

> […] capacidade de arriscar e amar os erros e se desenvolver na ambiguidade e na incerteza como condição para o desenvolvimento criativo das pessoas e dos grupos humanos. Para criar algo realmente extraordinário, é necessário viver a incerteza e o risco de se perder no processo. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 24).

A partir desta análise, entende-se que a ambiguidade criativa é essencial para a realização de composições de músicas eletroacústicas, o que pode ser extensivo a todas as atividades educativas.

Considerações Finais

Ao final desta pesquisa, passa-se a tecer os comentários, com vistas a responder ao questionamento sobre quais são os conhecimentos necessários para a elaboração de musicais eletroacústicas.

Para o alcance desta resposta, foram elaboradas hipóteses a respeito dos conhecimentos necessários para realizar composições musicais eletroacústicas. Vale ressaltar que, de modo algum, procurou-se comprovar tais hipóteses, no sentido de encontrar uma verdade absoluta sobre o tema, até porque isso seria inviável. Mas, as hipóteses julgadas como possíveis, podem oportunizar reflexões sob diversos pontos de vista.

Uma delas é que os conhecimentos em torno da música tradicional (música de concerto) não são essenciais, tampouco obrigatórios para a elaboração de composições de música eletroacústica. A partir da experiência com a realização do CCME, observou-se que estas técnicas composicionais são mais acessíveis e fáceis de serem ensinadas e aprendidas, comparativamente às técnicas da música dita mais tradicional. Exemplo disso foi o resultado obtido durante a realização das duas semanas de aulas, que teve uma duração total de, aproximadamente, 20 horas. No CCME, que reuniu pessoas que nunca tinham realizado nenhuma composição musical, elas compuseram suas músicas, postando-as no *YouTube e Instagram.*

Entende-se que esse fato demonstra a potência da música eletroacústica para os processos pedagógico-musicais e para o desenvolvimento da criatividade. Acredita-se que isso aconteça porque na música tradicional já esteja consolidada, ao longo dos anos, a concepção de que para podermos nos expressar precisamos atingir um alto nível técnico: são instrumentistas e compositores que lutam uma vida toda para buscar ideais e realizações técnicas praticamente nunca atingidas. Já os

processos da música eletroacústica parecem ser diferentes, pois suas técnicas são mais intuitivas e fáceis de serem apresentadas e aprendidas.

Na música tradicional, entende-se que a técnica, muitas vezes, sobrepuje a criatividade artística; já na música eletroacústica, a criação artística é soberana frente à técnica. A idolatria, por assim dizer, que alguns instrumentistas e compositores possuem pela técnica musical, que lidam com procedimentos mais tradicionais, pode acabar abafando o que, ao que nos parece, seria mais primordial: a criatividade. Talvez, essas sejam questões para uma próxima pesquisa.

Além disso, é possível perceber que a composição de música eletroacústica possui uma grande capacidade de ocupação no cenário da educação musical, quer seja presencial ou remota, tendo em vista que muitas das escolas públicas brasileiras ainda não possuem instrumentos musicais. No entanto, estas escolas possuem laboratórios de informática. Na educação remota, os computadores e celulares tornam-se os instrumentos de comunicação virtual e, ao mesmo tempo, instrumentos de composição.

Por fim, reitera-se que, por muito tempo, a composição musical tem sido apresentada como uma prática para poucos. Com os resultados deste trabalho, entende-se que a composição de música eletroacústica seja uma possibilidade de mudança deste paradigma existente em universidades e escolas. Entende-se que suas técnicas e estéticas possam proporcionar um fazer musical que prime, acima de tudo, pela criatividade, pelo desdobramento de si, pela ampliação da sensibilidade sobre o mundo e não pela primazia do conhecimento de certo campo musical. Sendo assim, acredita-se que a composição musical possa ser cada vez mais acessível a todos, e uma das possibilidades do trabalho pedagógico-musical em diversos tempos e espaços, inclusive na educação básica.

Referências?

BEINEKE, Viviane; ZANETTA, Camila Costa. “Ou isto ou aquilo”: a composição na educação musical para crianças. *Revista Música Hodie,* Goiânia, V. 14-n. 1, p. 197-210, 2014.

BEZERRA, Ada Augusta celestino; TANAJURA, Laudelino Luiz Castro. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, SP, v. 7, n. 13, p.10-23, jan.-jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/408> Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep*). Censo da Educação Básica 2019*: notas estatísticas. Brasília, 2020.

CARRILHO, João Marques*. Música eletrônica documenta*. São Paulo: Meloteca, 2007.

CORRÊA, João Francisco de Sousa. Música concreta e eletrônica: uma exposição sobre as origens da música eletroacústica. *Encontro Internacional de Música e Arte Sonora - EIMAS*, Minas Gerais, UFJF, 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/anais_eimas/files/2012/02/Corr%C3%AAa.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl. A música eletroacústica na escola: delineando perspectivas sob a abordagem sociocultural da educação musical. *Revista Música Hodie,* Goiânia, V. 17-n. 1, p. 19-30, 2017.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia.* São Paulo: n-1edições, 2018.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica.* Fortaleza: Apostila UEC, 2002.

LORENZI, Gisele Maria Amim Caldas. *Pesquisa-ação:* pesquisar, refletir, agir e transformar. Curitiba: Intersaberes, 2021.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Educação,* Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXII, n. 37, p.7-31, março 1999.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Educação na era digital:* a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

SCHAEFFER, Pierre. *Solfejo do objecto sonoro*. Paris: Editora GRM, Groupe de Rechereches Musicales, 2007.

SCHAFER, Raymond Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 2012.



SCHAFER, Raymond Murray. *O ouvido pensante.* São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa*: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

WIKIPÉDIA. Audacity. 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Audacity>. Acesso em: Acesso em: 5 jan. 2022.

WIKIPÉDIA. Google Meet. 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet>. Acesso em: 5 jan. 2022.

WIKIPÉDIA. Plug-in. 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Plug-in>. Acesso em: 5 jan. 2022.

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa: do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2006.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 49
ABRIL A JUNHO DE 2023
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

"O PIPOQUEIRO DA FESTA": PROGRAMAS DE PERFORMANCES EM MUSEUS

Anna Paula da Silva
Emerson Dionisio Gomes de Oliveira

Resumo: O presente artigo busca apresentar reflexões sobre a arte da performance no contexto do denominado *novo institucionalismo* e sobre os obstáculos para sua musealização. Para tanto, a discussão mira na presença temporária e nas inscrições da performance no sistema das artes visuais, com ênfase nos processos museológicos; processos esses que se posicionam de formas distintas frente aos programas de performance, tomando-os ora como vestígios, ora como notações para reativação da ação. O resultado é que o espaço temporário dedicado à linguagem pode ser um problema em termos de posterioridade, de garantia de sobrevida das obras e, mesmo, de construção de narrativas historiográficas sobre as performances.

Palavras-chave: Performance. Museus de arte. Novo institucionalismo.

"PARTY POPCORN MAKER": PERFORMANCE PROGRAMS AT MUSEUMS

Abstract: This paper aims to present considerations about performance art in the context of *new institutionalism* and the obstacles to its musealization. To this end, the discussion focuses on the temporary presence and the inscription of performance art in the visual art system with an emphasis on museological processes. These processes are positioned differently to performance programs, taking them sometimes as remains, sometimes as notations for the reactivation of action. The result is that the temporary space dedicated to language can be a problem in terms of posteriority, guaranteeing the survival of the works, and even in constructing historiographical narratives about performances.

Keywords: Performance art. Art museums. New institutionalism.

Considerações preliminares



Figuras 1 e 2 – Imagem do espaço de realização da performance *Fault Lines* (2013), de Jennifer Allora e Guillermo Calzadilla, à esquerda (5) rochas ígneas ao chão e à direita registro da performance com os dois performers, nas rochas ao centro, e público ao fundo, no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA). **Fonte**: Anna Paula da Silva (2019).

> Dois garotos sopranos performam um dueto no meio de pequenas esculturas feitas a partir de rochas, que funcionam como elevados para o coral. Durante 15 minutos, os garotos lançam um contra ao outro uma linguagem [canto] antagônica, selecionadas de fontes literárias que vão de Cícero a Shakespeare. A beleza da música, cujo arranjo é do compositor Morales-Matos, disfarça as formas verbais de conflito, que evocam o tom de muitos discursos políticos atuais. O título da obra joga com os múltiplos significados de tal oposição: uma linha falha é uma fratura geológica, onde o movimento de massas de rochas deslocou partes da crosta terrestre. Aqui, faz alusão à tensão entre o tempo geológico e o breve período em que o canto dos garotos pode atingir um tom alto antes de as suas vozes se romperem, de mesmo modo que a ruptura da ordem social.[1]

No sexto andar do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA), a exposição *Surrounds: 11 installations*[2] tinha como uma das obras a performance *Fault Lines* (2013) (figura 1 e 2), de Jennifer Allora e Guillermo Calzadilha. Essa performance, que foi adquirida pelo MoMA em 2016, envolve dez rochas ígneas e dois garotos cantores sopranos.

Fault Lines foi performada em todos os dias da exposição mencionada. Na mesma época, o museu contou com outra performance, que ativava as seis esculturas que constituem *Handles*[3] (2019), de Haegue Yang, instalação comissionada pela instituição para o *MoMA's Marron Atrium*. A ativação da obra ocorria toda a primeira quinta-feira de cada mês: "montadas em rodízios e cobertas de sinos, as esculturas geram um som sutil de agitação quando manipuladas pelos performers, e recordam o uso de sinos em ritos xamânicos, dentre outras

[1] Tradução nossa do original: "Two boy sopranos perform a duet amid low-slung sculptures made from stones that function as choral risers. In the span of fifteen minutes, the boys hurl adversarial language at each other culled from literary sources ranging from Cicero to Shakespeare. The beauty of the music, arranged by composer Guarionex Morales-Matos, disguises the verbal forms of conflict, which evoke the tone of much political discourse today. The work's title plays up the multiple meanings of such opposition: a fault line is a geological fracture where the movement of masses of rock has displaced parts of the earth's crust. Here, it alludes to the tension between geological time and the brief period when the boys' singing can reach a high pitch before their voices break, as well as the breakdown of social order." (Disponível em: https://www.moma.org/collection/works/216218. Acesso em: 20 out. 2020).

[2] Essa exposição ocorreu entre os dias 21 de outubro de 2019 e 4 de janeiro de 2020 e fez parte da reabertura do MoMA. Para outras informações acessar: https://www.moma.org/calendar/exhibitions/5073?.

[3] Para conhecer mais sobre a obra acessar: https://www.moma.org/calendar/exhibitions/5080.

referências”[4] .

No caso da ativação de *Handles*, o MoMA contou com *The Hyundai Card Performance Series*, um espaço dedicado às artes performativas, cujo propósito inicial envolve fomentar a presença da *live art*, posicioná-la nas narrativas da história da arte, por meio da realização de comissionamentos de obras de artistas reconhecidos e emergentes[5]. Além da performação no espaço museológico, o MoMA também apresenta a performance a partir de seus vestígios (documentos, fotografias, objetos e acessórios utilizados durante a ação performática etc.), a exemplo da obra *Trousers with Firecrackers* (1987), de Huang Yong Ping, em exibição na galeria 207, *Before and After Tiananmen*, *Collection 1970s-Present*[6].

No caso da instituição nova-iorquina, o programa de performance exibe ações performáticas que fazem parte do acervo da instituição, como *Fault Lines*, bem como estimula outras formas de ativar a performance e obras em outras linguagens, envolvendo obras comissionadas[7], como *Handles*. A instituição não é a única que tem desenvolvido em sua agenda programas de performances[8], mas ao contrário de outros museus, o MoMA investiu num espaço que permite apresentar a performance

---

[4] Tradução nossa do original: “Mounted on casters and covered in skins of bells, the sculptures generate a subtle rattling sound when maneuvered by performers, and recall the use of bells in shamanistic rites, among other sources” (Disponível em: https://www.moma.org/calendar/events/5988. Acesso em: 20 out. 2020). A exposição ocorreu de 25 de outubro de 2019 a 15 de novembro de 2020. No entanto, as ativações da obra foram canceladas devido a pandemia de COVID19.

[5] Para ler mais sobre a proposta acessar: https://www.moma.org/calendar/groups/47 .

[6] Para saber outros detalhes acessar: https://www.moma.org/collection/works/290521.

[7] Em 2012, a jornalista Robin Pogrebin, do *The New York Times*, no artigo *Once a Fringe, Performance Art is Embraced*, discorreu sobre a presença da performance em instituições como MoMA, Guggenheim e Walker Art Center. A princípio, a jornalista problematiza como essa linguagem pode estar nos museus, tendo em vista a sua “rebeldia”. No entanto, Pogrebin enfatiza a sua presença como “elemento básico do programa principal de museu” (tradução nossa) [“a staple of mainstream museum programming” (citação no original), assim como a sua incorporação já existente por meio de registros, de ações ocorridas nas instituições anteriormente e de programas nas agendas das instituições, que cooptam as ações performativas, de artes visuais, dança e teatro. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2012/10/28/arts/artsspecial/performance-art-is-increasingly-a-mainstream-museum-staple.html>. Acesso em: 3 nov. 2020.

[8] Um dos espaços conhecidos pela ativação de performances é o *Tanks*, na Tate Modern, desde 2012, cujo objetivo é exibir performances, arte interativa e vídeos instalações (ver mais em: https://www.tate.org.uk/visit/tate-modern/tanks). Há também casos como o do Whitney Museum, onde é narrada a presença da performance em seu espaço desde 1960, mas é em 1970 que ocorre um número expressivo de ações performáticas, envolvendo dança e música. Em 2006, a instituição citada inicia uma série que intersecciona a performance e a instalação. Disponível em: https://whitney.org/exhibitions/performance. Acesso em: 3 nov. 2020.

de formas distintas, em diferentes tempos.

Em pesquisa na base de dados disponível no site do MoMA, é possível visualizar 32 obras referentes à performance, dentre as 89 mil obras cadastradas online, de uma coleção com aproximadamente 200 mil itens. Se, por um lado, nota-se que o MoMa tem dado destaque à performance em sua programação, por outro, pode-se refletir, a partir dos dados disponíveis online, sobre a quantidade pouco expressiva de performances adquiridas pela instituição. Nesse sentido, é possível pensar nos obstáculos em adquirir a performance como ação para as coleções de museus, o que possibilita considerar ao menos duas hipóteses para a questão da musealização da ação performática: (1) a dificuldade de incorporar nas coleções obras que dependam da presença do artista, ou seja, obras que não são autônomas à autoria artística; e (2) algumas condições de execução que envolvem a utilização de determinadas materialidades e do corpo do artista serem restritivas, no entendimento da instituição, para o acontecimento da performance.

Assim, percebe-se que a presença possível da performance a partir de ações delegadas — construídas a partir de um roteiro, script, notação, sem a presença ativa do artista —, possibilita uma fluidez para a (re)performance, como também a exibição de performances que não fazem parte do acervo, nos programas, como parte das atividades e dos eventos das instituições[9].

No ambiente institucional cultural material e visual, reconhece-se que a performance tem uma economia de circulação diferente de outras linguagens artísticas. A sua perceptibilidade, bem como sua visualidade estão inscritas na perspectiva da presença como ação para algumas instituições e para muitos artistas, inibindo sua aquisição por coleções institucionalizadas e priorizando a ativação temporária, em alguns casos, por meio de eventos pontuais. Nesse mesmo ambiente, como indicam os estudos dedicados à performance, avalia-se que as

[9] Em entrevista realizada com Fernanda D'Agostino Dias, coordenadora do Núcleo de Acervo Museológico da Pinacoteca de São Paulo, para a pesquisa de doutorado, no dia 7 de abril de 2020, quando perguntada sobre a presença da performance em programas, a coordenadora expressa que os programas de performance podem ser encarados como espetáculos, problematizando que algumas obras exibidas nos programas não fazem parte do acervo. Para a interlocutora, quando a obra pertence a uma coleção, isto torna-se a garantia de sua sobrevida, portanto, a musealização garante a longevidade da obra.

dificuldades de reexibição (ou reapresentação), tal como a inaptidão dos elementos e índices vestigiais para reativação da ação performática, são responsáveis pelo incipiente colecionamento das práticas performáticas. Percebida como instável, a operacionalidade da performance não adere facilmente aos protocolos dos acervos convencionais. Com humor, o performer Malik Gaines (2012), nos adverte sobre como a performance é percebida pelo circuito das artes visuais:

> A arte visual e a performance estão em um relacionamento ruim clássico. A arte permanece pelo sexo, os bons tempos, a sensação de estar viva. Mas a arte ficará pouco com a performance em público, vai chamá-la tarde da noite, mas não a deixará ficar, pois não acredita realmente no valor da performance. A estimada família da arte mal tolera o relacionamento. A performance fica com sua parceira mais poderosa pelo dinheiro, pelo status, pelas viagens à Europa, por sentir que pertence a algo, por medo de ter que voltar para aquele velho e senil namorado, o Teatro. De que outra forma ela pode se sustentar? Mas a performance nunca parece pertencer realmente ao mundo da arte. Está sempre usando o garfo errado no jantar. A performance está sempre fazendo drama, marginalizando-se, saboreando a liberdade dessa posição marginal, e depois se perguntando por que não consegue ser respeitada no mundo da arte. Essas dinâmicas podem ser traçadas até a infância de cada parceira.[10] (GAINES, 2012, s.p., tradução nossa)[11].

A abordagem irônica de Gaines apresenta o lugar rebelde e pouco receptivo da performance no mundo das artes visuais. A instabilidade mencionada é frequentemente reiterada para tratar da perfomatividade, mesmo quando algumas obras não foram concebidas e endereçadas a uma instabilidade operacional. Exemplo disso são as performances delegadas, que prescindem do corpo do artista para sua ativação. Nesse caso, a negociação entre a materialidade da obra, artistas

[10] Tradução nossa do original: "Visual art and performance are in a classic bad relationship. Art stays for the sex, the good times, the feeling of being alive. But art will be little performance in public, will call it late at night but won't let it stay over, doesn't really believe what performance does is valuable. Art's esteemed family only barely tolerates the relationship. Performance stays with its more powerful partner for the money, for the stature, the trips to Europe, for feeling like it belongs to something, for fear of having to go back to that old senile boyfriend, the Theater. How else can it support itself? But performance never feels like it really belongs in art's world. It's always using the wrong fork at dinner. Performance is always acting out, marginalizing itself, relishing the freedom of that marginal position, then wondering why it can't get any respect in art's world. These dynamics can be traced back to each partner's childhood".

[11] Trecho de postagem realizada pelo artista e professor Malik Gaines da Tisch – Escola de Artes da Universidade de Nova Iorque –, no evento *Making Time at Human Resources*, no site do Centro de Pesquisa em Artes da Universidade da Califórnia, em Berkeley. Disponível em:https://arts.berkeley.edu/making-time-at-human-resources-malik-gaines/. Acesso em: 9 nov. 2019.

e instituições refere-se às notações, às partituras, aos dossiês e aos outros elementos que possibilitam a sua reexibição, a reperformação. Mesmo nessa situação, a instabilidade das negociações é destacada, obliterando, muitas vezes, soluções para a aproximação do mundo da arte e da produção performática.

Paula Garcia[12] descreveu de forma crítica a performance como o "pipoqueiro da festa", questionando o seu lugar de inscrição. Ao mesmo tempo que se caracteriza como um evento esporádico, que diverte as pessoas, a performance é renegada se comparada à circulação de outras linguagens no sistema da arte. É importante destacar a curadoria de Garcia na edição da SP-Arte de 2018[13]. Naquela edição, o setor de performance, pela primeira vez, contou com uma curadoria específica e espaço próprio, indo além das edições anteriores, cujas performances apresentadas estavam associadas à artistas independentes e com o Departamento de Artes Visuais do Centro Universitário de Belas Artes[14]. Nos dois anos seguintes, a curadoria da feira foi ocupada por Marcos Gallon, diretor artístico da Verbo – Mostra de Performance Arte, realizada pela Galeria Vermelho, o que sugere, mesmo com todas as críticas e adversidades, uma nova posição para a linguagem performática no mercado de arte nacional.

Com a curadoria de Gallon, "apenas obras representadas por galerias" (TINOCO, 2019, p. 83) foram acolhidas, o que permitiu a venda de performances. O curador problematiza o fato de um evento com aquela estrutura não ter viabilizado, anteriormente, a comercialização da performance: "a única linguagem artística que, no contexto da Feira, não estivesse à venda" (*Ibidem*). Nesse sentido, na edição de 2019, a obra *Atoritoleituralogosh*, de Cristiano Lenhardt, foi comprada para ser doada ao acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo (Pina).

---

[12] Entrevista concedida no dia 26 de março de 2018, em São Paulo.
[13] Para ver fotos da edição acessar: https://www.sp-arte.com/midias/2018/setor-performance-2/.
[14] "Pela primeira vez, desde sua criação em 2015, o setor Performance contou apenas com obras de artistas representados por galerias que integram regularmente a SP-Arte, com o objetivo de ampliar a participação desse tipo de trabalho nos circuitos comercial e institucional das artes visuais. Viabilizada pelo Programa Municipal de Apoio a Projetos Culturais (ProMac), da Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura da Cidade de São Paulo, a primeira edição do Prêmio Aquisição SP-Arte doou a performance de Cristiano Lenhardt (Fortes D'Aloia & Gabriel), um dos integrantes do setor, à Pinacoteca do Estado [2019]". Disponível em:https://www.sp-arte.com/editorial/marcos-gallon-volta-a-curadoria-do-setor-performance-na-sp-arte-2020/. Acesso em: 2 dez. 2020.

> Os parâmetros estabelecidos por Marcos Gallon, de modo consciente e propositivo, tratam o colecionamento de performance não apenas como uma possibilidade, mas como uma realidade factível para todos os atores do mercado. Ao determinar que apenas artistas e coletivos representados por galerias participariam da seleção, ele evidenciou a existência de uma cena da performance além da independente, que aceita e lida bem com a proposta de venda; expôs a importância da parceria entre esses artistas e galerias que possam representá-los comercialmente e destacou algumas entre as que já lidam com essa frente de produção artística. (TINOCO, 2019, p. 92).

Tinoco discorre sobre a atuação de Gallon na curadoria de performance da feira, destacando a sua capacidade de construir estratégias para a comercialização da performance, a partir da negociação com galerias que representam artistas atuantes com a linguagem. No entanto, a insistência das narrativas sobre a "instabilidade" da performance, sobre sua marginalidade como parte da cena independente, parece ainda demarcar a presença da linguagem no sistema. Isso pode ser observado na abordagem de artistas, instituições e colecionadores[15], que perseveram em apontar as dificuldades da linguagem em ser assimilada em coleções públicas e privadas e recorrem às características do performativo: por sua presença única e por estar inscrita em um tempo específico, como aponta Caetano (2019)[16].

É preciso retomar a narrativa de Gaines quanto à presença da performance no sistema da arte e às dificuldades da performance como ação a ser musealizada e em ter condições de circulação similares às outras linguagens. Da mesma forma, nas abordagens de Garcia e Gallon, a performance é narrada dentro do limite de uma presença temporária, inscrita como um evento efêmero e, portanto, de difícil

[15] No terceiro episódio de OUT-LINES, Performance e colecionismo, da SP-Arte, Marcos Gallon, Maurício Ianes, Pedro Barbosa e Valéria Piccoli apresentam pontos de vistas sobre o colecionismo da performance e a importância da institucionalização da linguagem em coleções. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bzTF9fMvoVc. Acesso em 22 set 2020.

[16] Na pesquisa realizada por Juliana Pereira Sales Caetano — nas instituições Pinacoteca do Estado de São Paulo (Pina), Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ), Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), Museu da Universidade Federal do Pará (UFPA), Museu de Arte de Ribeiro Preto, Museu de Arte do Rio (MAR), Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS), Museu de Arte da Pampulha (MAP), Museu de Arte Moderna da Bahia (MAM-BA) e Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães (MAMAM) —, em um universo de mais de 200 itens, entre registros, objetos, videoperformances, fotoperformances, há apenas 21 performances.

institucionalização. Nesse sentido, este texto busca apresentar reflexões sobre a performance e *novo institucionalismo*, o programa performativo e a presença da performance e a performance como evento, apresentando alguns exemplos. A discussão propõe refletir sobre a presença temporária e as inscrições da performance no sistema das artes visuais.

O institucionalismo da performance

As narrativas sobre a arte da performance, especialmente nas artes visuais, estão atreladas às perspectivas artísticas, historiográficas e críticas dos anos de 1960 e 1970, inscrevendo a linguagem como efêmera, resistente à documentação e à institucionalização em espaços como museus. No entanto, nos últimos anos, a performance tem tido outro protagonismo nas instituições e, como foi ressaltado acima, no mercado de arte e nos programas de performance em instituições museológicas.

Pesquisadores de diferentes áreas chamam de *novo institucionalismo* a abertura das instituições para novas práticas curatoriais, pedagógicas e artísticas, com forte ênfase nas iniciativas colaborativas e comunitárias, o que envolve compreender a atualização e a adaptação dos espaços institucionais, promovendo a autocrítica dos processos museológicos, a exemplo de projetos como *Variable Media Network*[17], no Museu Guggenheim, no início dos anos 2000[18].

Novo institucionalismo é a chave teórica utilizada pela curadora Rie Hovmann Rasmussen (2019, p. 371) para discutir o desenvolvimento das instituições diante das práticas performáticas, com base nas reflexões do autor Jonas Ekeberg (2003). A análise de Ekeberg centra-se na renovação das instituições a partir das curadorias

[17] A proposta envolveu a "estratégia de preservação não convencional baseada na identificação de formas que as obras possam durar mais que em seu meio original" (disponível em: https://www.variablemedia.net/e/welcome.html. Acesso em: 1 fev. 2021).

[18] Nos anos 2000, a instituição se destacou com uma série de eventos, como o simpósio *Collecting the Uncollectable (*2001), *Preserving the Immaterial Symposium* (2001), o simpósio *Echoes of Art: Emulation As a Preservation Strategy* (2003), a exposição *Seven Easy Pieces* (2005), de Marina Abramovic, a realização de simpósio relacionado à exposição citada, *(Re) Presenting Performance* (2005), e, no ano de 2010, o evento *Thinking Performance Symposium*. Essas informações foram coletadas na pesquisa realizada no arquivo do museu durante o doutorado sanduíche, em 2019.

e das práticas artísticas e educativas, entre o final de 1990 e o início dos anos 2000. "Este desenvolvimento curatorial dentro das instituições de arte iniciou a crítica e o debate sobre a própria instituição, engajando-se criticamente não apenas no conteúdo das exposições, mas também na comunicação e em suas formas"[19] .(EKEBERG *apud* RASMUSSEN, 2019, p. 371-372).

Segundo Marziale (2019, p. 34), essa "reestruturação institucional" questionava a "configuração tradicional dos museus de arte, que tinham no colecionismo sua principal preocupação, enquanto os visitantes eram considerados figuras passivas, receptores unilaterais de informações e do conhecimento por eles difundidos". Marziale (*ibidem*) argumenta que essa reestruturação visa ampliar a agenda de atividades das instituições, com "parcerias comunitárias, realização de workshops, apresentações musicais, performances, programas educacionais e colaborativos, em que a exibição não atua como a principal forma de comunicação".

Ekeberg (*apud* RASMUSSEN 2019, p. 372) enfatiza essa alteração das instituições que se tornam um espaço de debate, diálogo, produção e pesquisa, a partir da "proliferação de projetos e eventos, como artistas em residência, bate-papos, workshops, publicações e performances"[20]. Para Rasmussem (2019, p. 372), o *novo institucionalismo* está atrelado ao crescimento do número de espectadores e à sua variedade. Nessa dinâmica, ampliam-se as ambições de atrair um público consumidor ávido por novas experiências, bem como a lógica orçamentária que dita quais programas de exibição serão acolhidos pela instituição, além da utilização de estratégias corporativas. Há um foco nas exposições de curta-duração e outros eventos, que mostram a instituição mais produtiva, a legitimam e a tornam rentável para financiadores e pessoas que formulam políticas culturais relacionadas aos pagamentos de impostos (ibidem, p. 372).

> Um problema se instaura, nesse contexto, a partir do momento em que o imperativo de uma lógica de mercado passa a reger as atividades das

[19] Tradução nossa do original: "This curatorial development within art institutions initiated criticism and debate of the institution itself, critically engaging with not only the content of the exhibitions, but also communication and its forms".
[20] Tradução nossa do original: "proliferation of projects and events – such as artists in residence, talks, workshops, publications, and performances".

> instituições de arte. Como resultado, a programação das instituições de arte acaba, em sua maioria, por ser ditada pelo entretenimento, que atua como ferramenta para atrair o maior número de visitantes possível, deixando de lado a possibilidade de suscitar a reflexão e a criticidade em seus espaços. (MARZIALE, 2019, p. 35).

Jonas Ekeberg (2013, p. 51-52) reavalia o termo *novo institucionalismo*, reconhecendo que havia um romantismo sobre a (re)construção de uma instituição. Além disso, o autor cita o endurecimento político da Europa como causa para que esses experimentos ocorressem de forma precária (ibidem, p. 52). Dentre as críticas pontuadas por Ekeberg (ibidem, p. 53) estão as dos historiadores da arte, receosos da recusa pelo *novo institucionalismo* do modelo tradicional de exposição[21], e as dos marxistas, socialistas e teóricos da arte à adaptação da instituição de arte ao estado neoliberal e ao novo capitalismo.

O curador Charles Esche[22] (2011), em entrevista para Jon-Ove Steihaug e Ekeberg, afirma que o erro está em considerar o *novo institucionalismo* como uma nova ideologia que substitui uma velha ideologia, "isto nunca aconteceria"[23]. O ceticismo de Esche, todavia, não impede de compreender como essas novas práticas institucionais afetaram as narrativas, as agendas e as parcerias implicadas em diferentes atuações e ações políticas, cujo objetivo principal é utilizar a instituição como canal para alcançar e sensibilizar novos e diferentes públicos.

> Penso que a instituição de arte mais relevante — e radical — de hoje permaneceria aberta e disponível, tanto para uma audiência geral quanto para ativistas políticos. Afinal, qual seria o propósito do ativismo político se

[21] Ekeberg (2013, p. 53, tradução nossa) cita também o receio de curadores da arte do novo institucionalismo impor à arte contemporânea um regime social, dando como exemplo a abordagem da curadora britânica Claire Doherty: "como responder a prática artística sem prescrever o resultado do engajamento; como criar um programa que permita uma diversidade de eventos, exposições e projetos sem privilegiar o social em detrimento do visual?" [how to respond to artistic practice, without prescribing the outcome of engagement; how to create a programme which allows for a diversity of events, exhibitions and projects, without privileging the social over the visual?].

[22] O curador utilizava a expressão experimentalismo institucional [institutional experimentalism], ao invés de *novo institucionalismo* (ESCHE, 2011).

[23] Tradução nossa do original "It was never going to happen".

> não fosse o de compartilhar o espaço e a fé com o grande público?[24] .(EKEBERG, 2013, p. 61, tradução nossa).

O paradoxo do *novo institucionalismo* é indisfarçável. Reconhece-se que ele está endereçado aos interesses corporativos emergentes e próprios do neoliberalismo pós-1990. Seu principal disfarce é o discurso democrático-crítico de abertura para o público e de atuação política das instituições, apresentando pautas, por exemplo, envoltas em um discurso "decolonial". Ao mesmo tempo que se amplia o número de agentes em circulação "incontroláveis" dentro das instituições, cedendo espaços para grupos marginalizados e vulneráveis, reforça-se a Arte como instituição, o artista como seu arauto, numa lógica ainda mais mercantil (LIPOVETSKY; SERROY, 2015).

Quando Rasmussen (2019, p. 372-373) apresenta o questionamento no título do artigo e no corpo do texto, "Você não está entretido?"[25], a autora problematiza as estratégias de apresentação da performance como subterfugio corporativo das instituições. Por um lado, Rasmussen (2019, p. 373) reconhece a importância da presença da performance nas instituições quanto ao valor das ações e de sua história, por outro, a autora (ibidem, p. 373) afirma que "isso pode ter o efeito de manter a performance a margem da 'arte real' e permitir que diferentes valores sejam atribuídos a diferentes práticas artísticas"[26].

Nesse sentido, como mencionado por Paula Garcia e Malik Gaines, Rasmussen problematiza a exibição restrita e temporária da performance. Assim, a autora (RASMUSSEN, 2019, p. 375) considera a aquisição de performances delegadas[27] como uma estratégia para a presença de performances nas instituições,

---

[24] Tradução nossa do original "I think the most relevant - and radical - art institution of today would stay open and available, both to a general audience and to political activists. For what would be the purpose of political activism if it were not to share the space and the faith with a general public"?

[25] Tradução nossa do original: "Are you not entertained?".

[26] Tradução nossa do original: "this may have effect of still keeping performance at the outskirts of 'real art' and allowing different values to be assigned to different types of artistic practices."

[27] Aqui é preciso dissociar a performance delegada daquela com a participação direta do artista propositor. Como foi dito anteriormente, enquanto a primeira ganha território nas coleções públicas e privadas no mundo todo, por não necessitar do corpo presente do artista, a segunda perde espaço e agenda pelo mesmo motivo.

independentemente de a instituição possuir um programa fixo de performances. Segundo Claire Bishop (2012), a performance delegada propõe uma presença de um corpo coletivo, sendo "o ato de contratar não profissionais ou especialistas em outras áreas para assumir o trabalho de estar presente e performar em um determinado momento e lugar, em nome do/da artista, e seguir suas instruções"[28]. Isto pode ser analisado a partir das duas obras citadas acima, entendendo que na primeira há um roteiro de ativação das obras de Yange e, na segunda, a performance é realizada por dois sopranos, cujo roteiro é de Allora e Calzadilha.

A discussão de Hans Belting (2012) sobre os mecanismos narrativos da história da arte no museu parece elucidar o domínio das narrativas quanto à presença de determinadas obras, especificamente as performances. Tais domínios sobre as narrativas do que são obras performáticas, como vimos, centram-se na "instabilidade". Graças às interpretações dos profissionais, especialistas, artistas e do público, tais narrativas revelam questões sobre a sua presença e sua preservação. Novamente, temos o jogo da ambivalência paradoxal, isto é, o que afasta as performances dos acervos dos museus é justamente o que permite sua entrada nas exposições:

> Onde nenhuma arte é mais capaz de formar consenso a seu respeito, qualquer arte pode reivindicar a sua entrada no museu. Onde nenhum museu é mais capaz de satisfazer todas as reivindicações, cada museu se socorre com exposições alternadas, que dão a palavra a tais expectativas inconciliáveis numa sucessão de todas as teses concebíveis. (BELTING, 2012, p. 174).

Essas adaptações das diferentes perspectivas têm relação com as iniciativas de cada instituição. No caso da performance, o que se percebe é a inserção dela — estando atrelada às coleções ou não — nos espaços institucionais a partir das programações, a exemplo do MoMA e o seu programa já mencionado. Segundo Belting (2012, p. 175), atualmente o museu, com sua programação, tornou-se espaço de espetáculos como o teatro, levando-o a indagar "se é a nova arte que

[28] Tradução nossa do original: "the act of hiring no professionals or specialist in other fields to undertake the job of being present and performing at a particular time and a particular place on behalf of the artist and following his/her instructions".

procura seu contexto museológico ou se é o museu que está em busca de uma nova arte".

> O museu coloca-se assim como símbolo de um lugar inalterável e do tempo suspenso, contrário a todos os desejos atuais que estão articulados na prática contemporânea da exposição com seu caráter efêmero. Numa sociedade que, em vez de um tesouro de objetos, reverencia um banco de dados com informações, é exigida uma nova direção do museu, a fim de desesparcializar e temporalizar também o museu. O *event* [evento] ocupa o lugar da obra. (BELTING, 2012, p. 182).

Isto também é o observado por Roselee Goldberg (2015, p. 220), que ressalta os anos 2000 como a mudança do museu, tendo em vista que esse espaço se tornou "um espaço de prazer e engajamento culturais", para além de "um lugar de estudo contemplativo e conservação". Goldberg (ibidem, p. 220) narra o museu como um espaço de experiência e interação entre público e artistas, onde as atuais construções incluem "anfiteatros e auditórios para performances", sendo nos anos 2000 que a história da performance será examinada. É o caso da exposição curada por Goldberg e Klaus Biesenbach, *100 years* (2009-2010)[29], no MoMA Ps1, em Nova Iorque, no Contemporary Art Center no Queens, ambas nos Estados Unidos, e no Garage Museum of Contemporary Art, em Moscou, Rússia.

Goldberg (2018, p. 7) reitera a presença da performance no museu do século XXI, seja pela criação de departamentos específicos nas instituições, pela realização de eventos ou pelos estudos da performance que a posicionam como uma arte visual significante. Segundo a autora, a performance e os eventos ao vivo também estão na programação de museus históricos como o Louvre, Metropolitan Museum e o British Museum (ibidem, p. 8).

Para Goldberg (ibidem, p. 16), há um crescimento expressivo de eventos de performance, cujos programas tornaram-se regulares, revelando a prática curatorial junto aos artistas e a ênfase na experiência do público. A autora interpreta a regularidade desses eventos como o mecanismo utilizado pelas instituições para construir um repertório próprio de práticas, ao mesmo tempo que almejam influir e

[29] Para ler sobre acessar: https://www.moma.org/explore/inside_out/2010/04/05/100-years-a-history-of-performance-art/.

operar uma história da performance a partir de referências para estudos comparativos e críticos. Diferentemente de Rasmussem, a abordagem de Goldberg é otimista quanto ao protagonismo da performance como evento nas instituições museológicas convencionais.

Já Hal Foster (2015) problematiza a eficácia da comunicação desses eventos, que, para o autor, não estão interessados na "qualidade da experiência subjetiva e das interações obtidas", pois são considerados eventos que validam o museu tanto "aos olhos de seus gestores como aos de seus frequentadores". E, mais:

> Outra razão para a acolhida de eventos performáticos nos museus é a crença de que eles fazem do visitante um observador ativo – uma crença que, para começo de conversa, supõe equivocadamente ser o visitante de um museu um observador passivo. Hoje em dia, os museus parecem não querer nos deixar em paz; eles nos motivam e nos incitam da mesma forma como fazemos com nossos filhos. E, muitas vezes, esse empenho por nos tornar espectadores ativos se torna não um meio, mas um fim em si mesmo .(FOSTER, 2015).

Foster (2015) reforça que os museus, com esses eventos, confirmam a imagem negativa sobre si mesmos para "seus detratores", que por sua vez consideram: "a contemplação estética é tediosa, a compreensão é elitista e, mais do que isso, o museu é um lugar morto, um mausoléu". Portanto, os eventos tentam animar esse espaço aparentemente não muito atrativo para o crítico estadunidense. Para Rasmussem, a crítica de Foster pontua que a entrada da performance na esfera das novas práticas institucionais (o *novo institucionalismo*) endossa o sistema mercadológico do espetáculo, também salientado por Belting. A preocupação está, prioritariamente, relacionada ao evento-espetáculo e não à obra-evento em si.

Inegavelmente, alguns museus inscrevem a performance em suas práticas, especialmente nas programações, de forma a dar visibilidade à linguagem, que antes era narrada a partir da negação da institucionalização. Entretanto, como vimos, isso não impede a captura da linguagem, esvaziada de sua potência crítica e produção de sentidos, em prol de entretenimento.

O programa performativo e a presença da performance

A institucionalização da performance se relaciona à dinâmica instrutiva e vestigial das obras, sendo a presença a construção autoral do que é a obra, do que é possível ser a obra após o acontecimento e como pode ser reperformada. Para alguns artistas, as instruções, indicações, recomendações são o que chamam de programa performativo.

Eleonora Fabião (2013, p. 4) sugere o programa performativo para pensar a performance, propondo "a desconstrução da representação". Esse programa envolveria, para a autora, a experimentação dos corpos e as iniciativas do performer.

> O programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. Ou seja, a temporalidade do programa é muito diferente daquela do espetáculo, do ensaio, da improvisação, da coreografia. (FABIÃO, 2013, p. 4).

A autora apresenta a experiência de William Pope.L, especificamente nas notações do artista como enunciados para a realização da performance. Para Fabião (2013, p. 4), "é este programa/enunciado que possibilita, norteia e move a experimentação"; e a autora ressalta que "quanto mais claro e conciso for o enunciado — sem adjetivos e com verbos no infinitivo — mais fluida será a experimentação". A defesa de Fabião com os programas performativos é a da autonomia do performer, em sua aderência aos contextos "material, social, político e histórico para a articulação de suas iniciativas performativas" (FABIÃO, 2013, p. 5).

Recentemente, as obras de Pope.L mencionadas por Fabião foram exibidas como obras-vestígios[30], na exposição *Pope.L, 1978-2001*, entre outubro de 2019 e fevereiro de 2020[31], no MoMA. O peculiar da exposição foi a disposição das obras-vestígios como elementos notacionais usados pelo artista, que mostram a ação em

[30] O termo obras-vestígios vem da acepção de que esses vestígios quando adquiridos são assimilados como obra para a instituição.
[31] Para ver mais sobre a exposição, acesse: https://www.moma.org/calendar/exhibitions/5059.

um contexto. Os enunciados dos programas performativos de Pope.L estavam expostos, endossando a narrativa como prova do acontecimento da ação e criando uma atmosfera relicário[32]. Neste caso, poderia ser evocada a contradição de que programas de uma performance não são a mesma coisa que vestígios, o que de fato não são, por serem a notação da ação. Entretanto, a instituição sobrepôs os programas performativos e os vestígios da ação na exposição com a concordância do artista. Além disso, esse acordo tem relação com a aquisição desses vestígios para a coleção da instituição.

O exemplo ilustra o programa performativo como vestígio e como um elemento que ativa a visualidade dos outros vestígios das performances, criando uma estabilidade às materialidades adquiridas, na inscrição da ação performática pretérita. A implicação dessa musealização está em como as performances de Pope.L, em um determinado tempo, são narradas como ações, o que problematiza a ideia de "desconstrução da representação" proposta por Fabião, afinal as obras-vestígios tornam-se a representação da performance no museu. Assim, a ideia de o performer desprogramar a si mesmo e ao meio (FABIÃO, 2013, p. 5) é atualizado e alterado, na medida em que obras e vestígios são musealizados.

Entende-se que as obras de performances adquiridas como ação são ativadas a partir dos programas performativos dos artistas, considerando o ato performativo de forma momentânea e não repetível (FABIÃO, 2013, p. 6), sendo a performance um ato experimental, mas, sobretudo, com camadas de sobreposição de tempos e narrativas, em elos entre uma ação e outra. Assim, a noção de presença da performance nas instituições não se restringe apenas a um evento localizado em ações performáticas eventuais. Percebe-se que há um avanço dos vestígios materiais das ações na lógica pedagógica dos museus. Ou seja, o programa performativo pode tornar a obra autônoma, como também pode expressar as notações de uma ação do passado, rastreando de forma enquadrada a performance realizada por um artista.

[32] Algumas imagens da galeria estão disponíveis no site do MoMA, acesse em: https://www.moma.org/calendar/exhibitions/5059?installation_image_index=0.

Performance como evento

Inicialmente, as questões apresentadas quanto à presença da performance nas instituições frisaram o paradoxo entre a musealização das obras e seus desafios, a presença das obras nas programações das instituições e as problemáticas da performance como um espetáculo, que pode se traduzir em evento mercadológico, podendo atender a determinados interesses corporativos. Para além dessas questões, a existência da linguagem como evento torna possível a sua historicização e a sua visibilidade em diferentes contextos, possibilitando aos artistas um reconhecimento e um espaço para discutir e propor essa presença.

Em 2020, o Museu de Arte Contemporânea de Barcelona (MACBA) realizou a exposição *Acción. Una historia provisional de los 90*, apresentando os anos de 1990 como a retomada de experiências conceituais, na Espanha, a partir da arte da ação; "esta arte de ação se expressou frequentemente em forma de performances — que costumavam circular em ambientes muito restritos, em festivais ou encontros — e sua expressão mais heterogênea, passou a ser chamada de performatividade"[33], utilizando documentos, em sua maioria inéditos, que recuperam as experiências[34]. No *site* do museu, a instituição propõe, a partir da exposição, a revisitação dessas ações, pois artistas mais jovens são influenciados por elas, a reflexão de suas práticas a partir da curadoria e de sua comunicação, e o papel do público ativo, não apenas como mero espectador[35].

A exposição também propõe atividades como um seminário e programa de ações e ativações, "tanto dos artistas e coletivos protagonistas da mostra como das novas gerações de criadores convidados" (MACBA, 2020, p. 1). Uma iniciativa anterior que ficou famosa sobre ativação, discussão e historicização da performance

[33] Tradução nossa do original: "Ese arte de acción se expresó frecuentemente en forma de performances –que acostumbraban a circular en ámbitos muy restringidos, en festivales o encuentros– y su expresión más heterogénea, que se ha venido a denominar performatividade". Disponível em: https://www.macba.cat/es/exposiciones-actividades/exposiciones/accion. Acesso em: 3 nov. 2020.
[34] Ibidem.
[35] Ibidem.

foi a exposição, *Moments: A History of Performance in 10 Acts*[36] (2012), na ZKM, Center for Art and Media Karlruhe, na Alemanha, com curadoria de Boris Charmatz, Sigrid Gareis e Georg Schöllhammer[37].

O diferencial dessa exposição alemã foi a articulação de autorias múltiplas com as obras, envolvendo curadores, artistas e público, propondo novas formas expositivas para as performances e a historicização da linguagem nas artes visuais, levando em consideração as diferentes gerações dos artistas envolvidos com o projeto. Portanto, a instituição, além de analisar a performance a partir do seu acervo, revisitou narrativas sobre as ações e criou, a partir dessas autorias, outros sentidos sobre a coleção e as performances.

No Brasil, algumas experiências também apresentam a performance como um evento, não necessariamente relacionado estritamente a uma exposição, mas a partir da realização de ações performáticas, de cursos, de oficinas, de workshops e de laboratórios. Em 2014, por meio do curso Laboratório de Curadoria, ministrado por Tobi Maier no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), foi desenvolvida a mostra *Vestígios – memória e registro da performance e do site specific*, cujos trabalhos selecionados foram happenings, atos performáticos ou ações relacionais com o público de Alex Vallauri, Amílcar Packer, avaf, Cildo Meireles, Hudinilson Jr., Jarbas Lopes, Jorge Menna Barreto, Laura Lima, Márcia X e Michel Groisman. A proposta envolvia pensar a imaterialidade dessas obras e como "estão materializadas em publicações, documentos, cartazes, vídeos e livros dos artistas colecionados pela biblioteca"[38]. No ano de 2020, a mesma instituição realizou o curso on-line sobre Processos de Criação em Performance[39], ministrado por Elisa Band e Leonardo Castilho.

O Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM), em Recife,

[36] Para informações da exposição acessar: https://zkm.de/en/exhibition/2012/03/moments.
[37] Essa exposição envolveu artistas como Marina Abramović, Graciela Carnevale, Simone Forti, Anna Halprin, Reinhild Hoffmann, Channa Horwitz, Lynn Hershman Leeson, Sanja Iveković, Adrian Piper, Yvonne Rainer e artistas mais jovens, assim como teóricos, Alex Baczynski-Jenkins, Nikolaus Hirsch, Lenio Kaklea, Jan Ritsema, Christine De Smedt, Gerald Siegmund, Burkhard Stangl, Meg Stuart.
[38] Disponível em: https://mam.org.br/exposicao/vestigios-memoria-e-registro-da-performance-e-do-site-specific/. Acesso em: 4 nov. 2020.
[39] Disponível em: https://mam.org.br/curso/online-processos-de-criacao-em-performance/. Acesso em: 4 nov. 2020.

organizou o projeto *LAB Performances*, em 2012, cuja proposta envolvia "produzir um diálogo entre as obras em cartaz e outras propostas artísticas, através do exercício da apropriação e da performance" — com a participação de estudantes do 5º período de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)[40]. Na mesma instituição, em 2014, foi realizado o *Workshop – O corpo na performance e seus desdobramentos*, com a artista Juliana Notari. A proposta tinha como objetivo abordar "a performance desde o seu surgimento ao longo da história da arte até o contexto atual onde a prática vem adquirindo diversos desdobramentos através de imbricamentos com diferentes campos, linguagens e mídias como a internet, o vídeo e a fotografia"[41].

Nas duas instituições brasileiras, havia performances em sua programação, como a performance *Who eats the sweet must taste the bitter* (2014)[42], de Márcio Almeida, no MAMAM, e a performance *Indetectável = intransmissível* (2019)[43], de Vinícius Couto, no MAM-SP. Essas são algumas das experiências, dentre muitas, da presença temporária da performance não necessariamente por meio da coleção ou da performance em acervo.

Há experiências brasileiras em que obras são ativadas conforme a exposição, como a obra citada do MoMA. Este é o caso do Museu de Arte de São Paulo (MASP), onde foram ativados, em dois dias, os *Parangolés* de Hélio Oiticica, pelo coletivo Terreyro Coreográfico e pelo músico Negro Leo, como parte do encerramento da exposição *Hélio Oiticica: A dança na minha experiência*[44].

---

[40] Disponível em: https://blogmamam.wordpress.com/2012/05/28/projeto-lab-performances-no-mamam-2/. Acesso em: 4 nov. 2020. Para outras informações, acessar: https://blogmamam.wordpress.com/2012/06/29/lab-performances-registros/

[41] Disponível em: https://blogmamam.wordpress.com/2014/12/16/workshop-o-corpo-na-performance-e-seus-desdobramentos-com-juliana-notari-inscricoes-abertas/. Acesso em: 4 nov. 2020.

[42] Divulgação da performance, no blog da instituição: https://blogmamam.wordpress.com/2014/01/24/performance-de-marcio-almeida-amanha-25-01-no-mamam/.

[43] Para ver a divulgação, acessar: https://mam.org.br/evento/domingo-mam-49/.

[44] Para outras informações sobre a exposição acessar em: https://masp.org.br/exposicoes/helio-oiticica-a-danca-na-minha-experiencia. É importante destacar uma outra iniciativa, onde os Parangolés foram ativados, na Tate Modern, em 2007. A partir das imagens disponíveis no site do projeto institucional, *Performance at Tate: Into the Space of Art*, é possível ver a quantidade expressiva de indivíduos, de diferentes perfis, ativando a obra (disponível em: <https://www.tate.org.uk/research/publications/performance-at-tate/case-studies/helio-oiticica>).

> Para exposição, foram produzidas 12 cópias de Parangolés que seriam utilizadas pelo público, mas, por conta da pandemia de covid-19, a interação com esses trabalhos foi suspensa. Dos 12 parangolés expostos, 9 serão usados por músicos e dançarinos que sairão do espaço expositivo, no segundo subsolo, em direção ao Vão Livre do museu, criando uma coreografia nomeada pelo grupo de COSMOCAPA. A proposta é construir um "corpo" coletivo poético por meio de movimentos em um bloco uníssono[45].

Uma experiência distinta de práticas performáticas dentro de uma instituição museológica brasileira foi o *Serão Performático, Eu como você*" (2014), do Grupo EmpreZa, no Museu de Arte do Rio (MAR). A proposta envolvia a abertura do museu para jovens artistas fora do eixo Rio-São Paulo. Além disso, o *Serão Performático* também abrangia uma exposição de retrospectiva do grupo, sendo o espaço dessa experiência intitulado à época como "Sua vez"[46].

O elemento que une esses diferentes eventos é a compreensão da performance como ação, suscitando questões sobre os limites e as aderências dessa presença em acervos e programações de museus.

Considerações finais

As implicações da institucionalização da performance ainda são questionáveis, na medida em que envolvem a acepção da dificuldade de musealização, em razão do seu caráter de ação efêmera, e a acepção de que o espaço da performance nas artes visuais ainda se limita ao evento esporádico e temporário. Algumas iniciativas têm apresentado o protagonismo da performance como uma linguagem que provoca transformações no sistema da arte, principalmente no *modus operandi* de museus. No Brasil, alguns casos de musealização de performance envolveram a compra em feiras de artes e a doação posterior às instituições, como o caso da obra citada de Cristiano Lenhartd e, recentemente, as obras *Aquele que diz sim* e *Aquele que diz não*, de Renan Marcondes, ao MAR.

Ademais, há casos de doação após o evento, como o caso do *Serão*

[45] Mensagem da lista de transmissão, do MASP, em 13 de novembro de 2020.
[46] Para ler sobre a exposição acessar: http://museudeartedorio.org.br/programacao/eu-como-voce/.

Performático do EmpreZa, quando foram assimilados obras e vestígios de performances, ou como o caso de *Ofélia*, de Ana Mazzei e Regina Parra, adquirida após a exposição *Histórias feministas: artistas depois de 2000* para a coleção do MASP.

A musealização da performance ainda é pouco expressiva quando observadas as reservas técnicas de museus. Além disso, o caráter de evento transforma o museu em um espaço de espetáculos, tornando-o atraente aos olhos do público. No entanto, o espaço temporário dedicado à linguagem pode ser um problema em termos de posterioridade, de garantia de sobrevida das obras e, mesmo, de construção de narrativas historiográficas sobre as performances.

> Um papel central do museu é, dessa forma, operar como uma máquina do espaço-tempo, transportar-nos para diferentes períodos e culturas — para diversos modos de perceber, pensar, representar e ser —, a fim de que possamos testá-los em relação a nossas próprias época e cultura, e vice-versa, e, nesse processo, quem sabe transformarmo-nos um pouco. Esse acesso a vários passados e a vários presentes se reveste de particular urgência numa era de um presentismo consumista, de paroquialismo político e de cidadania truncada. No fim das contas, se os museus não são locais em que se cristalizam diversas constelações de passado e presente, para que precisamos deles? (FOSTER, 2015).

Nesse sentido, Foster apresenta um ponto de vista sobre o consumismo desse espetáculo não se atentar às considerações sobre as diferentes culturas e à produção de memórias a partir das experiências nos museus. Dessa forma, os programas de performance possibilitam apenas uma experiência de curta-duração com ações performáticas, todavia, esses programas criam um espaço de presença para as performances nos museus. A lógica do paradoxo persiste.

Desse modo, os programas de performance aparentam articular algumas possibilidades sobre os desafios da musealização da linguagem, envolvendo a presença da performance a partir de programas sem, necessariamente, adquiri-las e atrelada a outras atividades da instituição, como o caso do Museu de Arte Moderna de Warsaw, na Polônia. O programa de performance[47] da instituição envolve

[47] Para conhecer mais sobre o programa de performance da instituição acessar: https://artmuseum.pl/en/performans.

eventos (palestras, seminários, performances), programas de pesquisa e o desenvolvimento do arquivo polonês de arte da performance, com a colaboração de André Lepecki, professor associado e pesquisador dos estudos da performance, da Universidade de Nova Iorque. Nesse caso, são eventos que produzem conhecimento e alimentam um arquivo sobre a performance na Polônia, não reduzindo a ação a um evento temporário, mas ampliando a temporalidade expositiva das obras numa contínua produção de sentidos sobre trabalhos, artistas, curadores, teóricos e seus públicos.

Referências:

BELTING, Hans. A história da arte no novo museu: a busca por uma fisionomia própria. In: _____. *O fim da história da arte*. São Paulo: Cosac Naify, 2012, p. 173-198.

BISHOP, Claire. Delegated Performance: Outsourcing Authenticity. In: _____. *Artificial Hells*: Participatory Art and the Politics of Spectatorship. Londres/Nova Iorque: Verso, 2012, p. 219-240.

CAETANO, Juliana Sales Pereira. *Performances de arte em museus brasileiros: documentação, preservação e reapresentação.* 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado) –
Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

EKEBERG, Jonas. Institutional Experiments between Aesthetics and Activism. In: HEBERT, S; KARLSEN, A. S. (orgs.). *Self-Organized*. Londres: Open Editions: 2013, p. 50-61.

ESCHE, Charles. *The Possibility of Politics*. Entrevista para Jon-Ove Steihaug e Jonas Ekeberg. Kunstkritikk. 18 out. 2011. Disponível em: http://www.kunstkritikk.no/artikler/thepossibility-of-politics/. Acesso em: 12 nov. 2020.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: O Corpo-em-Experiência. *Revista do Lume* – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais – UNICAMP, n. 4, dez 2013. Disponível em: https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276. Acesso em: 3 nov 2020.

FOSTER, Hal. Museus sem fim: não param de surgir instituições de arte mundo

afora. Mas para quê?. *Revista Piauí*, n. 105, jun. 2015. Disponível em: http://piaui.folha.uol.com.br/materia/museussem-fim/. Acesso em: 12 nov. 2020.

GAINES, Malik. Making Time at Human Resources: Malik Gaines. Annual Meeting of the College Art Association in Los Angeles, working session Making Time at Human Resources, 22 fev. 2012. Disponível em: https://arts.berkeley.edu/making-time-at-human-resources-malik-gaines/. Acesso em: 9 nov. 2019.

GOLDBERG, Roselee. *A arte da performance do futurismo ao presente*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

GOLDBERG, Roselee. *Performance Now*. Londres: Thames & Hudson, 2018.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A estetização do mundo*. Viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MACBA, MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE BARCELONA. *Nota prensa Accion. Uma historia provisional de los 90.* Barcelona: MACBA, 2020. Disponível em: https://img.macba.cat/public/document/2020-07/nota-prensa-accion.pdf. Acesso em: 4 nov. 2020.

MARZIALE, N.P. Instituições Experimentais de Arte na Europa nos anos noventa e dois mil: contextualização, conflitos e inspiração. *MODOS*, Revista de História da Arte. Campinas, v. 3, n. 3, p.24-43, set. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.24978/mod.v3i3.3879. Acesso em: 11 nov. 2020.

RASMUSSEN, Rie Hovmann. Are you not Entertained? Curating Performance within the Institution. In: DAVIDA, Dena et al. *Curating Live Arts*: Critical Perspectives, Essays, and Conversations on Theory and Practice. Nova Iorque/Oxford: Berghahn, 2019, p. 371-377.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 49
ABRIL A JUNHO DE 2023
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



PROCESSOS DE CRIAÇÃO E REGISTRO DAS DANÇAS PARA O AUDIOVISUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM PANORAMA GAÚCHO

Fellipe Santos Resende
Daniel Silva Aires

Resumo: Este escrito apresenta um levantamento de dados sobre produções audiovisuais de dança realizadas em período de confinamento social decorrente da pandemia da COVID-19. Sob a perspectiva da crítica genética e da memória na internet, foram analisados e contextualizados reflexivamente os relatos de participantes artistas, gestores e docentes em Dança do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), que responderam a um formulário distribuído digitalmente. Concluiu-se que há uma dimensão expandida dos processos de criação em dança para o audiovisual apresentando menor ênfase no aspecto analógico de sua documentação e um dissenso sobre o que considerar enquanto registro dos mesmos.

Palavras-chave: Dança. Pandemia. Processo de criação.

CREATION AND RECORDING PROCESSES OF DANCES FOR AUDIOVISUAL IN PANDEMIC TIMES: A SOUTHERN BRAZILIAN PANORAMA

Abstract: This paper presents a survey of data on audiovisual dance productions carried out in a period of social confinement due to the COVID-19 pandemic. From the perspective of genetic criticism and memory on the internet, the reports of participating artists, managers and teachers in Dance from the state of Rio Grande do Sul (Brazil), who responded to a digitally distributed form, were analyzed and contextualized. It was concluded that there is an expanded dimension of the creation processes in dance for the audiovisual with less emphasis on the analogical aspect of its documentation and a dissent on what to consider as a record of them.

Keywords: Dance. Pandemic. Creation process.

Introdução

O presente artigo discute e problematiza algumas questões inerentes aos estudos de processos de criação em dança no contexto digital, especificamente no subcampo das redes sociais, com produções potencializadas em tempos da pandemia[1] de COVID-19. Desde os anos 1980 já é percebida uma mudança de paradigma nas construções de saberes em dança, tanto pedagógicos quanto de criação, o qual se modifica de uma era de "*linhagens*" dos grandes coreógrafos para

[1] A pandemia de COVID-19, causada pela propagação massiva do coronavírus do tipo SARS-CoV-2, trata-se de um quadro epidemiológico que rapidamente atingiu várias regiões do mundo (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020). Há três linhas nesta nota de rodapé que foram ocultadas, para evitar menções aos autores, e que poderão ser reinseridas numa etapa posterior.

outra era, a da "*cultura coreográfica*" (LOUPPE, 2000, p. 33). Entre produtos rápidos para divulgar aulas e cursos, até as mais atuais imagens-vídeos de dança produzidas no contexto de uma pandemia que assola o mundo, profissionais e amadores misturam-se no contexto do ciberespaço[2], lançando produtos de dança de toda ordem. No fluxo cada vez mais volátil deste ambiente, da velocidade de imagens fluorescentes que se proliferam em nossos *feeds*, *stories* e *timelines*, há que se perceber as características da natureza dos suportes digitais e também buscar pistas dos tipos de processos que se elaboram no engendramento desta gama de produtos artísticos e/ou didático-pedagógicos em Dança.

Em direção a este contexto se ergue nossa questão: como analisar os registros dos processos digitais de dança – e seus arquivos – com olhos que não os encontrarão em um borrão ou em uma anotação no canto de uma página de papel? A provocação decorre da observação de que na maior parte destes processos o manejo digital impera, produzindo materiais de arte enredados, desde sua gênese, por aspectos/espaços digitais, diferentemente de algum outro tempo em que os meios de digitalização aconteciam posteriormente ao que se deu na fazedura do corpo, do corpo do papel, do corpo do material, principalmente em fases documentais de pesquisa e criação.

É impossível em nosso tempo partir de um mesmo referencial para analisar os designs e insights coreográficos altamente digitais, e os cadernos de anotações dos coreógrafos de outros tempos, dos seus diários e notas particulares, tendo em vista que os processos do que se dispõe virtualmente em nosso tempo tendem a fugir em sua maioria desses diários, das memórias pessoais e individuais. O tempo dos processos de criação em dança e dos produtos que se multiplicam/replicam nas redes é de outra ordem, outra natureza, mais ou menos pública, mais ou menos editável, não tão definitivamente esquecível.

[2] O ciberespaço é definido pelo teórico Arlindo Machado não propriamente como "um lugar físico para onde podemos nos dirigir enquanto corpos matéricos. É mais propriamente uma figura de linguagem para designar aquilo que ocorre num lugar "virtual", tornado possível pela rede telemática [...]. Esses lugares "virtuais", onde pessoas de várias partes de um país ou do mundo se encontram e produzem juntos sem se deslocarem fisicamente, constituem o que chamamos de ciberespaço" (PRADO, 2003. p. 12).

Mesmo assim, neste cenário de danças em pandemia, a crítica genética que inicialmente se detinha à descoberta de linhas de procedimentos para a criação artística literária, hoje, para além dos registros da palavra, estende-se a outros processos, relacionando-se com a dança, considerando os recursos tecnológicos e "*o frescor das vivências experimentadas nos corpos por meio de uma investigação calcada no processo de criação*" (TAVARES, 2014. p.15).

Se por um lado, a possibilidade de reescrita dos registros digitais os distancia dos diários (BRANCO, 2017), conferindo uma menor preocupação com a dimensão física da documentação, por outro pode-se entender os registros para além da etapa de pré-produção de obras audiovisuais, considerando atualizações e demais interferências digitais como traços que também retroalimentam o sistema da (re)composição da obra. Exemplos dessas manifestações são: repostagens de link de uma obra disponível online com novos dados ou legendas; vídeos com comentários sobre o processo ou detalhes adicionais sobre a obra; vídeos que abordam interações ou reações do público, dentre outros.

É neste espaço-tempo, das características da fluidez da rede de internet e das redes sociais digitais que dela fazem parte, que localizamos o olhar desta escrita, em vias de buscar a compreensão do que vivemos em dança em tempos de pandemia e isolamento social. Com este exercício não adentramos aos fazeres específicos da crítica genética, tendo em vista que nosso objetivo não foi o de aprofundamento em processos de criação específicos, nos arquivos, documentos e rastros destes. Por outro lado, tecemos esta reflexão a partir do que os participantes da pesquisa, artistas e fazedores da arte da dança, elaboram sobre seus próprios processos e estratégias para a sobrevivência de seus trabalhos e da memória de seus fazeres.

Tais processos, que estão em progressivo crescimento, se encontram em registros ainda rudimentares, muito provavelmente por conta da natureza do que se cria para as redes sociais, evidenciada pelo fluxo do vídeo e do ciberespaço, e pela característica expandida dos processos de criação.

Natureza do ciberespaço e produções audiovisuais em Dança

O atual panorama da visualização de vídeos na internet, marcado pela rapidez e dimensão das redes sociais, tem levado cada vez mais a atenção de fazedores de dança para as experimentações e mediações digitais. Partilhando o interesse pelo suporte do vídeo, o desejo pelo experimental, e as possibilidades de existência de Dança em tempos de confinamento social, podemos entender o parentesco entre as linguagens da Dança e do vídeo no contexto digital.

Olhando para aquilo que nos antecede, em termos de danças e mediações tecnológicas, podemos indicar que a dança em nenhum momento esteve desprendida da tecnologia desenvolvida em seus respectivos períodos, o que nos traz até o contexto atual, com a internet e os recursos do vídeo sendo cada vez mais utilizados e difundidos.

A dança que se ocupa de recursos fílmicos tanto para seu registro, quanto para a construção de poéticas específicas e híbridas – como a videodança[3], por exemplo – pode encontrar-se em múltiplos lugares de armazenamento, tais quais os antigos VHSs, os extintos disquetes, CDs, DVDs, pen drives, no meio eletrônico e digital, ou ainda em películas cinematográficas. Deste modo, infere-se que na atualidade o desenvolvimento digital permite a praticidade de captura e de reprodução instantânea de vídeo que a película não possui, propiciando a autopropagação tecnocultural e a possibilidade, inclusive, de tornar-se viral. Com isso, a facilidade de acesso a esses materiais em formato de vídeo encontra no ciberespaço um continente fértil para habitar, seja pela praticidade de sua circulação e agilidade da alteração/edição desses materiais, seja pela mobilidade dos arquivos.

A esta mobilidade podemos aproximar o conceito de fluxo, pertinente ao vídeo, ao movimento de dança e ao ciberespaço, em seu fluxo como informação (LÉVY, 2010). Cabe ressaltar a proximidade entre o fluxo do vídeo, da rede e o fluxo do movimento dançado, uma vez que a dança pensada para o vídeo compreende no fluxo do ciberespaço uma potência de existência, diferentemente por exemplo, da

[3] A videodança é um emaranhado de pertencimentos que o corpo percorre em seu movimento e que se hibridiza à dança e ao audiovisual pressupondo igual importância tanto para o movimento quanto para a tecnologia (AIRES, 2018. p. 28).

fotografia e seu clique, onde repousa o memorável golpe do instante (AIRES, 2018). Um momento que, indeciso de seu lugar, recusa-se a ser passado, sugerindo o memorável pelo seccionamento, pela ausência de fluxo, enquanto o vídeo de dança alojado na internet, não tão efêmero quanto o tempo atual[4] e não tão perene quanto a fotografia, decide-se pelo tempo do *replay*, expande-se em tempo e espaço, mais inclinado a perdurar neste panorama digital.

Essa relação com o aparato tecnológico e com as possibilidades de trabalhar com as imagens no fluxo do vídeo "*faz o corpo do dançarino ganhar um sentido ampliado: mostrar-se a si e aos outros*" (SIQUEIRA, 2006, p. 66-67). Para além do campo do simbólico, esse corpo que dança com o fluxo do audiovisual, de forma expandida, isto é, para além das paredes de uma casa no contexto do confinamento social, nos faz pensar que a produção/criação destas danças é de fato uma estratégia de sobrevivência para os artistas da dança, uma vez que permitem a subversão do espaço físico tátil, em direção a uma relação de presença digital.

Esse ambiente de produção de sentidos, subjetividades e novas formas de experiências sensíveis tem progressivamente se tornado um atraente campo de criação desde o fim dos anos 1980 com a criação da *World Wide Web (www)*, possibilitando novas interações de transmissão/recepção intercambiantes de trabalhos de arte[5]. Se somam a esse contexto a atual impossibilidade de convivência presencial decorrente da pandemia e a compulsória migração de produções em dança para o ciberespaço, que dela se resulta.

A partir deste quadro notamos que "*o corpo na contemporaneidade age e reage à internet de modo a configurar novas existências na relação vida/arte*". "[...] *O gesto, a cena, a dança, as relações de percepção*" (espectador-bailarino-aluno), "*tudo está a se reconfigurar quando pensamos a rede de maneira relacional e não apenas como fonte de armazenamento*" (AIRES, 2018, p. 32) ou exibicionismos.

[4] "Atual" está empregado nesta sentença em oposição ao "virtual", como sugerido em Lévy (2010, p. 49).
[5] A primeira modalidade de evento a tratar como arte a comunicação em rede e em grande escala foi a *Mail Art*. Tal contexto permite o "surgimento de novas questões para a arte, como [...] o tempo real, a interatividade, a dissolução da autoria, a criação coletiva, etc." (PRADO, 2003. p. 13).

Alguns dados e perspectivas

Para o arranjo dos materiais levantados, isto é, dos tipos de danças que predominam em tempos pandêmicos em redes sociais, criamos um questionário estruturado, distribuído digitalmente para artistas, gestores, propositores e docentes em Dança. Com maior abrangência local (Rio Grande do Sul), colaboraram vinte e cinco participantes, representantes de cidades como Porto Alegre, Canoas, Bagé, Gravataí, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Osório, Santa Maria, e um participante de Bogotá (Colômbia).

Dos tipos de danças que encontramos neste levantamento estão videoaulas (64%), aulas no modo *live* (44%) cuja transmissão ao vivo se aproxima de um encontro presencial, mas que posteriormente são enquadradas num arquivo de vídeo (podendo também ser mantidas ou excluídas por seu autor, e baixada por terceiros); coreografias (44%), disponibilização de espetáculos (20%) que compõe o repositório de obras do grupo ou companhia, e seminários/conversas de Dança com ou sem convidados (56%). Demais ações incluem interações ou divulgação de materiais nos formatos *teaser* de espetáculos/performances, áudio-produções para *podcast*, propostas de criação individualizada/consultoria e atuação em coletivos via *lives*.

As plataformas mais utilizadas para a distribuição destes materiais são Instagram (72%), YouTube (56%), Facebook (56%), Zoom (48%), Skype (16%) e WhatsApp (12%), sendo citados minimamente Google Hangouts, Twitter, Spotify, Soundcloud, Google Fotos, Google Classroom e Vimeo. Tal variedade aponta um panorama de distribuição de conteúdos em mais de uma plataforma, seja para manter o relacionamento com o público já existente ou alcançar novos.

Ao se retomar a natureza do audiovisual em Dança, tem-se como característica a dimensão de um tempo passado, registrado em vídeo ou transmitido ao vivo, atualizada no tempo presente do espectador, a cada *play* ou *replay*. Tem-se então a junção de algo que é dessa natureza com aquilo que se põe como condição de trabalho durante o confinamento, uma reconfiguração logística e operacional demandada para que as relações aconteçam, formulando não apenas novas

possibilidades de existência para os artistas, mas uma ‘saída’ para esta classe em tempos de crise. Com isso engendram-se adaptações nos fazeres destes sujeitos, evidenciadas nas duas perspectivas apresentadas a seguir:

> O que percebo é muito intuitivo ainda: percebo que estou entendendo melhor de que maneira me manter conectada ao que me interessa no movimento (que eu diria que são suas qualidades mais "presenciais" e sutis) quando adentro o vídeo e quando exploro a difusão e o relacionamento online. (ROSA, 2020, n.p).

> No aspecto afetivo com o outro, no aspecto da presença física... Modificam-se o modo como eu olho o corpo do outro, bem como percebo o meu... Já que abre uma dimensão relacional daquilo que estou fazendo e daquilo que o outro faz. Muda também o jeito como ensinar, aprender e criar. Precisamos operar a câmera, filmar de novo, repetir, cortar. Ver se o som está funcionando, se a internet mantém uma conexão boa durante videochamadas. Tanto o enquadramento do espaço para realização de atividade é alterado. (SANTOS, 2020, n.p).

A partir do contexto já situado, vamos juntando pistas para poder inferir que algumas danças que frequentam o ciberespaço compactuam com seu aspecto relacional/participativo e com a sua capacidade de abrigar o corpo e suas potências. Embora se trate de uma relação inicialmente visual, visto que se constitui de imagens, está também engajado todo um aparato sensível que se expande para além do campo do visível, sendo criada uma estrutura que simula ou propõe outras situações de existência da arte/dança. Tais estruturas remontam a uma relação entre as imagens e a experiência do campo visual a partir do século XIX. Com os “*fluxos incontroláveis de movimentos, de signos e de imagens*”, característico da cultura digital, elabora-se que o corpo tenha a “*capacidade fisiológica para produzir fenômenos que não têm correspondente no mundo material*” (SUQUET, 2008. p.513), sem um compromisso de mimetizá-lo.

Num olhar retrospectivo evidencia-se, a partir dos dados levantados no questionário da pesquisa, que a grande maioria dos participantes não produzia materiais audiovisuais de dança para serem disponibilizados na internet, ou raramente o fazia. Embora o interesse poético e a veiculação de materiais nas redes não sejam novos – visto que há décadas artistas já operam suas criações na

modalidade à distância –, o corrente cenário de afetamento mundial provocou um deslocamento dessas práticas que eram majoritariamente presenciais. Dos recursos utilizados no referido deslocamento lista-se com bastante recorrência: captação de vídeo feita com celular, planejamento e roteirização sobre as pesquisas de cada proponente e/ou demanda dos alunos, edições com softwares disponíveis no mercado (uso predominante em smartphones, e menor uso em computadores), distribuição de links com videoaulas em plataformas ou salas de reunião online, e *lives* no Instagram. Com menor recorrência encontramos: gravação de áudio com gravadores profissionais, estudos de marketing digital, levantamento editorial, *planner* de postagens, análise e preparação de canais de distribuição online.

Todas essas produções, ainda que nem sempre operantes em formatos permanentes na rede, constituem novos traços poéticos dos artistas propositores, cias. ou grupos, bem como substratos de memória dos processos de criação de dança nas redes sociais. Tanto conteúdos temporários quanto os que almejam alguma permanência na rede requerem tratamento audiovisual mínimo, e gestão de especificidades técnicas para posterior apreciação. Tal manejo passa a construir, portanto, parte da identidade visual do trabalho ou repertório de ações dos artistas nelas envolvidos.

Memória dos processos de criação em dança para o audiovisual

Tendo situado a discussão sobre produções audiovisuais em dança no ciberespaço em tempos de pandemia, e circunscrito um breve panorama do que relatam os sujeitos que interagiram com a pesquisa, nos atemos a delinear a dimensão de memória e de esquecimento envolvidas na massificação dessas produções em redes sociais.

A memória destes processos de criação se mostra nos diferentes modos de rascunhar ou registrar tais processos, bem como nos caminhos escolhidos para o tratamento de materiais, e uso de plataformas consideradas mais adequadas para a distribuição e consumo dessas produções. Como um espaço de especificidades técnicas e comunicativas próprias, as redes sociais implicam modos de relação

variados com os públicos que alcança, tocando em pontos que são caros aos campos da memória e do esquecimento, uma vez que revelam um trânsito crescente e não necessariamente controlado de conteúdos, com acessos e apropriações de material nem sempre explícitas ou consentidas (downloads ou realojamento de arquivos por terceiros), com possíveis participações e interferências do espectador (comentários, reações ao vivo, compartilhamentos) ou do propositor (reedições ou exclusão de materiais), dentre outras questões que envolvem manejos de tempo, permanências e apagamentos.

Ao passo que pouco ou nenhum material tem sua durabilidade assegurada na internet, é complexo apagar em definitivo um conteúdo que terceiro "*esteja determinado a fazer circular*" na web (BRANCO, 2017, p.57). Dado que "*a regra para informação digital é a de não sobreviver a menos que alguém conscientemente aja de modo a fazê-lo perdurar*" (BESSER, 2010. p.58), a relação com a memória e esquecimento nas redes cruza de algum modo pelo filtro da intencionalidade de permanência que cada artista propositor imprime, ainda que esta varie em sua extensão de durabilidade, pelas estratégias imbuídas na ação artística e pela recepção do público.

Os elementos que registram e testemunham a obra podem ser compreendidos como o próprio sistema responsável pela geração da obra, os documentos do processo no movimento da criação (SALLES, 2008), sendo parte do repositório intelectual dos artistas que as produzem (BRANCO, 2017). Estes processos, somados às pistas indicadas pela crítica genética, buscam revelar as tendências que vem constituindo a produção das danças audiovisuais neste período de reclusão social, bem como seus sistemas geradores de memórias e esquecimentos.

Seja na manutenção continuada de conteúdos para acesso online, seja em temporariedades estrategicamente limitadas para consumos rápidos, o esquecimento e a memória tomam contornos palpáveis nestas circunstâncias, aparecendo como campos férteis para se repensar os processos de registro, disponibilização e consumo de mídias no atual momento e naqueles que virão.

Ao trazer alguns relatos dos artistas que colaboraram com este estudo, observamos que os registros oscilam em seus procedimentos de documentação, da etapa prévia à disponibilização e de alojamento do material em uma plataforma para consumo/fruição propriamente dita. Assim, tem-se respostas indicativas de uma despreocupação com a etapa de registro dos conteúdos, revelando uma abordagem mais pragmática ou até mecanicista e sem maiores reflexões. Num outro polo, nota-se: ações manuscritas de planejamento e roteirização, seja de modo mais descritivo (com anotações e rascunhos para coreografias ou aulas, por exemplo), ou mais esquemático e sintético (como tópicos e palavras-chave que guiarão uma ação performática, *lives* com convidados, ou entrevistas por exemplo).

Em adição são listados: registro audiovisual de decisões e planejamentos acordados em encontros coletivos via WhatsApp e Facebook; roteirização em ferramentas de edição de texto em smartphones; registros fotográficos ou videográficos do produto em construção para posterior autoanálise, como um teste da etapa pré-disponibilização; estudo de aspectos técnicos de captação, como iluminação e enquadramento de câmera, bem como de edição, distribuição em plataformas, e divulgação dos materiais finalizados. Para além do processo em si foram relatadas ações descritivas referentes aos tipos de feedback recebidos pela interação dos usuários nas redes (comentários, compartilhamentos, número de acessos, seguidores, *likes*, *views*, entre outros).

Independentemente da atenção dada às naturezas dos documentos dos processos de criação, os traços que orientam e os rascunhos que daí nascem são registros propriamente ditos de seu autor (BRANCO, 2017, p.22), comunicando vestígios de seu *modus operandi* e de onde se compreende a singularidade em suas escolhas e relações com seus públicos. Qualquer que seja a forma ou ênfase assumida, em todos esses rastros existe o desejo de registrar a história, de selecionar esses materiais com algum tipo de critério (*Ibidem*, p.69).

Questionados sobre qual saldo ou balanço foi observado neste processo, muitos participantes indicaram uma ampliação de suas redes profissionais, aumento nos perfis apreciadores de suas páginas e crescimento de modos de se relacionar

com suas próprias obras e proposições. No entanto, nem todos apontaram um panorama benéfico, dado que existem limitações na adequação de espaços físicos, no manejo básico de tecnologias digitais para captação, edição e postagem de conteúdos, na estabilização do sinal de internet (para o caso de aulas e performances ao vivo), além de uma não familiarização com o formato digital por parte de seus consumidores.

Por fim, dentre as relações que os artistas indicaram tecer com a produção de seus conteúdos, destacamos três exemplos: um primeiro, que revela com o quadro pandêmico uma "*potencialização e aceleração das ações de presença digital*" (MAC, 2020, n.p) já realizadas previamente à pandemia, inclusive como característica-chave de suas relações com seus públicos; um segundo, que indica uma "*manutenção – para além de fins econômicos – dos vínculos humanos e da possibilidade de ser criativo durante a quarentena*" (DIAS, 2020, n.p); e por fim uma reação de surpresa com o procedimento de transmissão ao vivo, onde o "*engajamento do público, ao comentar, conversar com os artistas tem sido em quantidade significativa. Basicamente as lives tem mais público do que algumas temporadas em teatro*" (RUTKOWSKI, 2020, n.p).

Quando questionados sobre detalhes importantes que surgiram nos seus processos, os participantes teceram pensamentos poéticos e disparadores de reflexões: ao passo que para alguns a atual realidade é de certa forma um elemento que freia ou paralisa suas ações, outros se veem instigados a se manterem em movimento e em produção. Forma-se um quadro dissonante e plural de perspectivas, além de uma possível "*linha tênue entre a necessidade e obrigatoriedade de produzir*" (TOMAZZONI, 2020, n.p). Fragmentos representativos dessas assimetrias de pontos de vista estão destacados abaixo:

> Não tenho conseguido pensar muito sobre dança nestes dias. As questões políticas têm tomado mais meu tempo e ocupado mais meus pensamentos. (SILVA, 2020, n.p).
>
> [...] tem sido um aprendizado de paciência, resistência, aceitação. (BUENO, 2020, n.p).

> Acho que essa situação aguçou algo que já era característica no meu trabalho com os alunos, que é a ligação ou mesmo busca da individualidade. Também notei que as aulas estão funcionando, em muitos casos, como um único momento de "respiro" para algumas alunas. (CANARIM, 2020, n.p).
>
> Então meu processo de criação (artístico e de aulas) não mudou. O que o momento atual de confinamento tem trazido de diferente é, curiosamente, uma intensificação da comunicação, que, sem dúvida, tem me tocado. (ROSA, 2020, n.p).
>
> Cada dia tenho acreditado mais na riqueza do presencial, mesmo que a internet seja uma ferramenta imprescindível neste momento, ela ainda apresenta restrições, seja pela qualidade e disponibilidade do recurso online, ou restrições de ferramentas virtuais. (RUTKOWSKI, 2020, n.p).
>
> Os processos estão acontecendo de um outro jeito. No momento, danço para me manter sã, sem pretensão de criar ou produzir algo. (IVANOFF, 2020, n.p).

Mais que identificar e contextualizar numericamente estes relatos, atenta-se à sua potência em revelar modos plurais de instrumentalização da realidade atual do fazer dança em circunstâncias pandêmicas, não implicando um contexto homogêneo para todos, dadas as complexidades da atual situação, da discrepância de recursos e singularidades de cada indivíduo na apreensão e gestão desta.

Considerações finais

As produções audiovisuais em dança para as redes sociais não configuram uma situação exclusiva que se instaurou por conta do isolamento social frente a pandemia de COVID-19. Trata-se antes de um cenário que teve um aumento exponencial, não só no campo da dança, mas em outras áreas que lançaram mão de ferramentas digitais para assegurar níveis básicos em seu funcionamento e que mesmo ganhando novos traços na relação com espectadores online, não contempla democraticamente todos os públicos.

No que temos visto ao longo deste escrito, os vídeos de danças que curto circuitam as redes sociais durante este período de confinamento têm naturezas distintas e são distribuídas em plataformas diversas. Acontece que quando falamos sobre a natureza digital desses vídeos, inferimos que todos eles assumem múltiplas possibilidades de criação e apreciação. Na elaboração do produto de dança, onde

mora o processo, percebemos que quando existem apontamentos sobre planejamento e escolhas técnicas para materializar os produtos de dança, estes raramente estão presentes em anotações manuscritas, sugerindo certa escassez destes materiais.

Infere-se ainda que há um dissenso sobre o entendimento do que é um registro dos processos de criação para o audiovisual em dança, o qual ainda parece estar reduzido a uma manufatura escrita e reflexiva. Isto se demonstra quando a maior parte dos participantes da pesquisa relatam não registrar seus processos de criação. No entanto, os registros fílmicos aparecem com relativa força nas respostas ao questionário.

A referida dissonância desconsidera os rastros de criação que, no entanto, existem, de forma dilatada. Eles permanecem majoritariamente em vídeos brutos, mesmo sem o rigor estético ou de finalização que recebem os produtos finais. Com isso, destaca-se o formato expandido dos processos de criação em dança para o audiovisual, tendo em vista a menor distância entre o que ficou como pista ou vestígio do processo de criação – *takes*, ideias-teste, recortes, fragmentos excluídos por processos de edição – e o que é o objeto finalizado. Devido a suas materialidades equivalentes, os processos de criação e os produtos finalizados quase se tocam (como nos casos de *making of*), não o fazendo apenas por conta da intencionalidade presente na edição, no manejo dos materiais-documentos do processo.

Referências:

AIRES, D. S. *Criação em videodança*: corpos em contaminação. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

BESSER, H. Longevidade digital. Acervo – *Revista do Arquivo Nacional,* Rio de Janeiro, v.23, n.2, jul./dez. 2010.

BRANCO, S. *Memória e esquecimento na internet*. Arquipélago Editorial Ltda, 2017.

BUENO, B. *Resposta concedida aos autores através de questionário*. Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

CANARIM, S. *Resposta concedida aos autores através de questionário*. Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

DIAS, L. *Resposta concedida aos autores através de questionário.* Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; DONALISIO, M. R. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde,* v. 29, p. e2020119, 2020.

IVANOFF, V. D. *Resposta concedida aos autores através de questionário*. Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

LÉVY, P. *Cibercultura.* Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

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

MAC, D. *Resposta concedida aos autores através de questionário.* Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

PRADO, G. *Arte Telemática*: dos intercâmbios pontuais aos ambientes virtuais multiusuário. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

ROSA, T. D. *Resposta concedida aos autores através de questionário*. Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

RUTKOWSKI, J. *Resposta concedida aos autores através de questionário.* Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

SALLES, C. A. *Crítica genética:* fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: EDUC, 2008.



SANTOS, O. D. *Resposta concedida aos autores através de questionário.* Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

SILVA, G. S. *Resposta concedida aos autores através de questionário.* Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

SIQUEIRA, D.D.C.O. *Corpo, comunicação e cultura:* a dança contemporânea em cena. Autores Associados, 2006.

SUQUET, A. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: COURTINE, J (Dir.). *História do corpo*: as mutações do olhar: o século XX. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVARES, L. C. *O espetáculo Bundaflor, Bundamor*: um estudo de fontes de informação sob o ponto de vista da crítica genética. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre, 2014.

TOMAZZONI, A. *Resposta concedida aos autores através de questionário*. Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 49
ABRIL A JUNHO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

OFICINA DO LIVRO RECICLARTE, UM PROJETO DE ENSINO DA ARTE DURANTE A PANDEMIA

Claudia Elisete Kellermann

Resumo: O presente artigo apresenta um retrato de um projeto de arte, frente a um novo paradigma imposto pelo distanciamento social, causado pela pandemia SARS Covid-19. O projeto Oficina do livro reciclarte, de ensino de arte literária inclusiva, foi realizado com crianças de 4 escolas públicas de Gramado em 2020. As atividades incluíram a fabricação de papel reciclado e papel machê, desenho e pesquisa da história da cidade. Baseado no princípio do design inclusivo usamos a metodologia da A/R/Tografia, analisamos o movimento dos alunos através dos ciclos de atividades. Como resultado, produzimos 5 livros com ilustrações táteis e escritas em tinta e braille, obras de arte artesanais doados à biblioteca pública de Gramado.

Palavras-chave: Arte inclusiva. Arte reciclagem. Ensino a distância.

WORKSHOP OF THE BOOK RECYCLE ART, A PROJECT OF TEACHING ART DURING THE PANDEMIC

Abstract: This article presents a portrait of an art project, facing a new paradigm imposed by social distancing, caused by the SARS Covid-19 pandemic. The project Oficina do Livro recycling, which teaches inclusive literary art, was carried out with children from 4 public schools in Gramado in 2020. The activities included the manufacture of recycled paper and papier-mâché, drawing and researching the city's history. Based on the principle of inclusive design we use the A/R/Tography methodology, we analyze the movement of students through the cycles of activities. As a result, we produced 5 books with tactile illustrations and written in ink and braille, handcrafted works of art donated to Gramado's public library.

Keywords: Inclusive art. Recycling art. Distance learning.

Introdução

No início do ano letivo de 2020, uma nova ordem se estabeleceu devido a pandemia causada pelo Covid 19, as crianças foram impedidas de frequentar as escolas, rapidamente o sistema de ensino teve que buscar alternativas para que o ensino pudesse ser mantido à distância.

De acordo com o ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente no seu artigo. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à

saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990), entretanto a situação imprevista da pandemia tornou difícil para as instituições e profissionais cumprirem com os preceitos básicos desta legislação.

Se para o calendário curricular foi difícil manter uma qualidade de aprendizado satisfatória para as crianças de escolas públicas, com pouco acesso de ferramentas de comunicação, para as artes através de projetos extracurriculares, foi ainda mais desafiante por não haver a obrigatoriedade de participação dos alunos. Os pais, sobrecarregados com toda uma série de repentinas dificuldades, também precisavam de motivação para manterem as crianças nos programas. Problemas que vimos expostos dos telejornais: de famílias com apenas um dispositivo com acesso a rede de dados, (internet), geralmente celular. Este mesmo aparelho atende à demanda de várias crianças e seus pais. Segundo dados de pesquisa realizada pela Undime, com apoio da UNICEF;

> Durante o ano de 2020, mais de 5,5 milhões de estudantes no Brasil não tiveram atividades escolares e muitos tiveram acesso limitado a elas — em especial os mais vulneráveis. Uma das razões é a falta de acesso à internet, que contribui para a perda do vínculo com a escola e, consequentemente, a exclusão escolar. Segundo a pesquisa, quase 92% dos alunos tiveram apenas aulas virtuais após o fechamento das escolas. O restante, 8,9%, adotou modelo híbrido — mais de 90% dos municípios utilizaram aulas por WhatsApp e materiais impressos para as atividades remotas. (UNDIME 2021).

O Projeto de Oficina do livro reciclado busca ensinar diversas técnicas artísticas, despertando a consciência ambiental e desenvolvendo habilidades nas crianças participantes. Pensar alternativas que permitam o acesso à educação e cultura, tornou-se uma obrigação para professores e instrutores. As crianças do ensino fundamental estão expostas a uma carência extremamente prejudicial à sua formação. De acordo com artigo apresentado na XV conferência Nacional de Educação:

> A criança da educação infantil explora bastante os sentidos, pois se encontra na fase do concreto, fazendo com que suas experiências sejam enriquecidas. Como neste período, suas habilidades são estimuladas,

> facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois são desenvolvidas a percepção e a imaginação, o que facilita a compreensão das diferentes áreas do conhecimento. (Santos, 2016, p4).

Com este propósito, este trabalho apresenta o resultado de um projeto de ensino de arte que inclui: produção literária, desenho, modelagem e material inclusivo. O projeto foi desenvolvido e aplicado com crianças de escolas públicas como atividade extracurricular. A proposta inicial do mesmo prevê o ensino prático da fabricação de papel, desenho e pintura, para motivar a reciclagem e trabalhar o desenvolvimento de habilidades artísticas e motoras. Também propõe estimular a pesquisa e o desenvolvimento na escrita. Promover o conhecimento histórico da história da cidade e o senso de comunidade. Foi aplicado pela primeira vez em 2019, com lançamento do livro, produto do trabalho coletivo com 25 crianças do 4º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Maximiliano Hahn de Gramado. Ao final de 2019 foi escolhido através de um edital cultural para ser aplicado em quatro outras escolas de Gramado.

O projeto Oficina do Livro Reciclarte foi realizado em 2020 através do Edital Arte por toda parte, SEDAC - Pró Cultura RS - FAC - Estado e Municípios. Com o apoio da Secretaria Municipal de Cultura de Gramado, Secretaria da Educação e Biblioteca Pública Ciro Martins. Participaram deste projeto os alunos de 4º ano das escolas municipais de ensino fundamental de Gramado: EMEF Nossa Senhora de Fátima, EMEF Padre Anchieta, EMEF Pedro Zucolotto e EMEF Vicente Casagrande. Foi realizado com aulas a distância, de março de 2020 até novembro de 2020. Estas aulas ocorreram pelo blog: reciclaudia.blogspot.com, através de grupos de whatsapp que contou com o apoio dos pais dos alunos participantes e por kits de materiais de arte entregues e recolhidos nas escolas participantes. A análise do percurso deste projeto, bem como o estudo de outros semelhantes poderiam apontar uma metodologia que traga resultados benéficos para as crianças

1. **Revisão de Literatura**

Objetivando compreender os novos paradigmas e necessidades educacionais, buscou-se conhecer os fatores envolvidos nas demandas dos estudantes do ensino fundamental de escolas públicas, através do estudo de dados públicos de pesquisas sobre os efeitos da pandemia no aprendizado. De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as aulas durante a pandemia e 97,5% das escolas municipais não retornaram às atividades presenciais em 2020. Estes números mostram o grande impacto que foi para toda a sociedade que subitamente precisou buscar meios de continuar o aprendizado destas crianças em ambiente doméstico. As estratégias e as ferramentas mais utilizados para manter o sistema de ensino funcionando foram os materiais impressos e os celulares como mostra o gráfico 1, abaixo;



Grafico 1- pesquisa INEP censo escolar 2020 (fonte: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao)

Embora os esforços das instituições e profissionais tenham sido no sentido de não interromper o aprendizado das crianças, pesquisas mostram que a ausência do ensino presencial causou um grande prejuízo para a qualidade do ensino e aprendizado. Em março deste ano um relatório do Banco Mundial intitulado: "*Agir agora para proteger o capital humano de nossas crianças: Os custos e a Resposta ao Impacto da pandemia da COVID- no Setor de Educação na América Latina e no Caribe*", nos trouxe um panorama da nossa região mundial como um alerta para as perdas nesta área. Segundo o relatório, após 10 meses do fechamento das escolas (todo o ano acadêmico), 71% dos estudantes do ensino fundamental II podem não mais ser capazes de compreender um texto de tamanho moderado. Antes da pandemia, falava-se em 55% (THE WORLD BANK, 2021), em seu relatório O Banco Mundial destaca que " Apesar dos imensos esforços realizados, a aprendizagem está despencando nos países da América Latina e Caribe por causa da pandemia, particularmente entre as crianças mais pobres, como podemos ver no gráfico 2

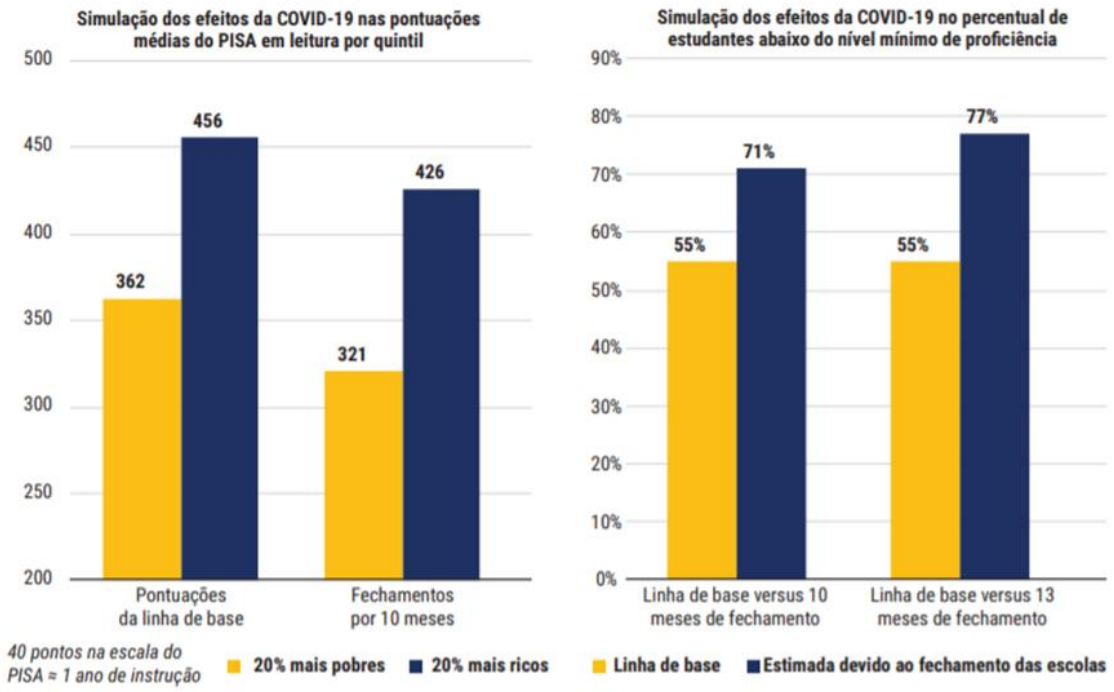


Gráfico 2- Simulação dos efeitos da Covid-19 no ensino fundamental na América Latina e Caribe, (Fonte: file:///C:/Users/User/Downloads/Acting%20now-sumPT%20(2).pdf)

Com estes dados podemos compreender que as dificuldades que enfrentamos para implantar o ensino remoto de projeto de arte extracurricular é apenas um pequeno reflexo de um cenário de caos no ensino bem mais amplo. Assim como as instituições e profissionais de ensino passaram a buscar o apoio das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) para manter o ensino chegando aos alunos, nós também buscamos estes recursos. Ao buscar uma definição do método de comunicação que nos enquadramos, nos deparamos com diversas terminologias, como o Ensino Online (EOL), que tem por premissa a audiência dos alunos em um horário específico, o Ensino a Distância (EAD), como um modelo apoiado por uma plataforma de ensino, estes dois mais utilizados no ensino superior e ensino médio, com aulas síncronas e assíncronas. O termo Ensino Remoto Emergencial (ERE) parece mais adequado para nos enquadrarmos, assim como a maioria das escolas públicas municipal, segundo HODGES et al. O ERE surgiu como um termo alternativo comum usado por pesquisadores da Educação On-line e profissionais para estabelecer um claro contraste em relação ao que muitos de nós conhecemos como Educação On-line de alta qualidade (2020, apud DOTTA 2021p. 160). O Ensino Híbrido foi implementado no sistema ERE das escolas públicas e permitiu unir as diversidades de ferramentas para atender a heterogeneidade dos alunos, e oferecer um mínimo de acesso ao material curricular.

> O termo Educação Híbrida (do inglês Blended Learning) é, de forma geral, "a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino". (2016, apud Dotta 2021 p, 161).

O processo educativo da arte e a utilização de materiais reaproveitados são aspectos significativos neste estudo. O método aplicado consistiu de material físico, impressos distribuídos aos alunos através da escola e material virtual, vídeo aulas e mensagens de texto e voz através de aplicativo. O uso comum e de grande escala de alcance do whatsapp nos facilitou o acesso aos alunos de todas as camadas sociais. A possibilidade de enviar fotos, textos e vídeos por meio do celular era algo impensável há cerca de uma década atrás. Segundo Silva, as mudanças

socioculturais influenciadas, principalmente, pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), estão cada vez mais presentes em quase todas as camadas da sociedade, permitindo que os usuários se conectem e se comuniquem, mesmo estando em diferentes bairros, cidades, países ou continentes. (SILVA 2017) Estas tecnologias foram fortemente usadas e necessárias para manter a comunicação com as crianças em suas casas.

Tal sistema nos leva a dar maior autonomia de aprendizagem aos alunos para que desenvolvam suas potencialidades. Fornecemos para as crianças os materiais e elas mesmas gerenciam e elegem seus horários e ritmo de estudos. Segundo Moran, se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. (MORAN 2015, p. 3). O ensino a distância trouxe esta realidade para os alunos do ensino fundamental, que antes, com horários regulares, passaram a realizar as tarefas em horários e tempo alternativo, principalmente, por depender do uso de celulares dos pais.

Com o estudo do conceito de design universal, poderemos traçar um caminho para o desenvolvimento de política de inclusão, estado da arte e materiais didáticos do ensino fundamental.

A partir deste conceito, a diversidade de atividades teve por objetivo instigar a curiosidade e criatividade dos alunos, com a introdução a pesquisa para a produção textual, e a produção artística de desenhos e pintura que retratasse o tema pesquisado. Com o ensinamento da história local valorizamos o patrimônio cultural, de forma lúdica e ampliamos a capacidade de memorização e aprendizado, segundo Nunes;

> O lúdico para o ser humano de qualquer idade deve ser visto como fator facilitador de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, social e cultural, pois promove um estado interior fértil que facilita entre outras coisas, processos de construção de conhecimento e socialização, e deve, portanto, ser usado como estratégia para a construção de conhecimentos e progressão de diferentes habilidades. (NUNES 2011, P. 13).

O trabalho de arte com reciclagem, além do fator econômico do reaproveitamento de material, amplia os horizontes e permite uma multidisciplinaridade do ensino, criando novos hábitos e respeito ao meio ambiente. De acordo com Nunes, essa iniciativa pode ser vista como uma ferramenta de promoção de reflexões e ações e se constituirá componente imprescindível para uma maior presença da questão ambiental na vida do aluno. (NUNES 2011). A criatividade pode ser imensamente explorada com o uso de materiais reciclados.

2. **Metodologia**

Para a realização deste trabalho, buscou-se analisar a receptividade dos alunos frente a um projeto de arte, e para que o resultado atendesse aos objetivos de maneira satisfatória, foi necessário utilizar uma metodologia que valoriza se o estado da arte sem, contudo, excluir estudos dos meios metodológicos que trazem luz aos problemas atuais gerados pelo distanciamento entre instrutor e alunos.

Em um primeiro momento, a metodologia principal foi uma metodologia educacional, baseada em arte (A/R/Tografia), através do estudo do projeto artístico Oficina do Livro reciclarte, realizado com alunos de escolas públicas, durante a suspensão das aulas presenciais em 2020. Segundo Dias (2018), na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem. Eles se fundem e se dispersam criando uma linguagem mestiça, híbrida. Considerando que a diferença entre pesquisa em arte e pesquisa da arte tem sentidos distintos, podemos dizer que a pesquisa da arte é linear, se analisa uma obra ou um artista, seus métodos, materiais e contexto, enquanto que a pesquisa em arte, é sobre o processo criativo, envolve alteração de percurso de acordo com o andamento de produção da criação, como nos exemplifica Cattani;

> Considera-se aqui como pesquisa em arte aquela relacionada a criação das obras, que compreende todos os elementos do fazer, a técnica, a elaboração de formas, a reflexão, ou seja, todos os componentes de um pensamento visual estruturado. A pesquisa sobre arte é aquela que envolve a análise das obras, reunindo a história da arte, a crítica da arte, as teorias da arte e, ainda, conceitos de outras áreas do saber, utilizados como conceitos instrumentais. (CATTANI,2002 , p. 38).

Um projeto de pesquisa em arte, tem como premissa mais do que descrever um estudo, mas expor caminhos de ensino e aprendizado não lineares, trazer uma perspectiva poética a linguagem formal. Segundo Diederichsen (2019), a perspectiva poética, no âmbito da educação e da pesquisa, pode agenciar outras maneiras de se ver, viver e conviver, pode rasgar horizontes, vislumbrar saídas e outras possibilidades de mundo.

Apresentamos este projeto realizado no âmbito do ensino remoto com, inicialmente 91 crianças, que foi se modificando de acordo com a resposta dos participantes, buscando uma adequação às limitações impostas na pandemia e ineditismo do processo para a autora. Novamente citando Dias (2018), A/r/tografia busca o sentido denso e intenso das coisas e formatos alternativos para evocar ou provocar entendimentos e saberes que os formatos tradicionais da pesquisa não podem ou não conseguem fornecer. Assim foi neste projeto, onde precisamos buscar uma alternativa para mantê-lo funcionando. O método elaborado linear precisou ser curvado a bifurcações, retornos e avanços por caminhos não previstos para se chegar ao pondo objetivado. A busca por um processo inclusivo nos levou a buscar o conceito do design universal e suas metodologias aplicadas.

A escola é vista pela sociedade como ambiente de acolhimento e de satisfação das expectativas de superação e desenvolvimento para a criança. Quando nos deparamos com uma situação onde a criança fica impedida de frequentar este ambiente, o uso dos meios possíveis de comunicação se tornam imprescindíveis para não interromper este desenvolvimento. Com o entendimento de que toda criança tem o direito de aprender e que a escola deve buscar uma solução para que este processo de aprendizado não seja interrompido, buscamos a alteração do projeto presencial em outras formas de comunicação e ensino da arte. Também procuramos acompanhar os rumos que as instituições recomendam como procedimentos seguros. Dessa forma, os procedimentos da pesquisa foram de gênero bibliográfico, que engloba pesquisa, a partir de material publicado em livros, artigos, teses e materiais disponíveis na internet, sobre a arte e o ensino a distância. Em março de 2020 iniciou-se o projeto presencial Oficina do Livro Reciclarte, em

salas de aulas, para ser executado em até três meses com cronograma e dias da semana para cada escola, conforme figura 1.

HORÁRIOS DAS OFICINAS

E PADRE ANCHIETA- SERRA GRANDE	E VICENTE CASA GRANDE ALTOS VIAÇÃO FÉRREA	E NOSSA SRA FÁTIMA VILA DO SOL	E PEDRO ZUCOLOTO TRÊS PINHEIROS
SEGUNDAS	QUARTAS	QUARTAS	QUINTAS
7:30 ÁS 9:10	7:30 ÁS 9:10	13.30 ÁS 15:10	13:30 ÁS 15:10

Escola Padre Anchieta

Março SEGUNDAS – 7:30 ás 9: 10
09.... papel
16 .... papel/ distribuição dos temas
23.... Raissa..Narrativa; como construir uma história
30.... visita á biblioteca
ABRIL
06.... Papel Texto
13.... Hermes....Desenho e perspectiva
20.... desenho
27.... desenho e pintura
MAIO
04.... Materiais e processos
11.... Formatação diagramação - Design gráfico
18.... Capa e elementos táteis
25.... Design inclusivo braille e outras linguagens

Escola Nossa Sra Fátima

Março QUARTAS – 13:30 ÁS 15:10

11.... papel
18.... papel/ distribuição dos temas
25.... Raissa..Narrativa; como construir uma história
ABRIL
01.... visita á biblioteca
08.... Papel Texto
15.... Hermes....Desenho e perspectiva
22.... desenho
29.... desenho e pintura
MAIO
06.... Materiais e processos
13.... Formatação diagramação - Design gráfico
20.... Capa e elementos táteis
27.... Design inclusivo braille e outras linguagens

Escola Vicente Casagrande

Março QUARTAS – 7:30 ás 9: 20
11.... papel
18.... papel/ distribuição dos temas
25.... Raissa..Narrativa; como construir uma história
ABRIL
01.... visita á biblioteca
08.... Papel Texto
15.... Hermes....Desenho e perspectiva
22.... desenho
29.... desenho e pintura
MAIO
06.... Materiais e processos
13.... Formatação diagramação - Design gráfico
20.... Capa e elementos táteis
27.... Design inclusivo braille e outras linguagens

Escola Pedro Zucolotto

Março QUINTAS –13: 30 ÁS 15:10

12.... papel
19.... papel/ distribuição dos temas
26.... Raissa..Narrativa; como construir uma história
ABRIL
02..... visita á biblioteca
09.....Papel Texto
16.....Hermes....Desenho e perspectiva
23.....desenho
30..... desenho e pintura
MAIO
07.....Materiais e processos
14.....Formatação diagramação - Design gráfico
21.....Capa e elementos táteis
28.....Design inclusivo braille e outras linguagens

Figura 1- calendário das oficinas para o modo presencial. Fonte: autora

Os encontros semanais de 2 horas previam um processo de aprendizado em 5 etapas, uma planilha de atividades intensas, como a fabricação do papel (cada criança produz as suas folhas recicladas para usar nos livros), visita à biblioteca pública, pesquisa em livros sobre a história da cidade, desenho, pintura, produção de material inclusivo e montagem dos livros. O plano inicial de atividades foi aprovado no edital, conforme figura 2, e previa a realização de todas as cinco etapas em três meses. A alteração do prazo de três meses, para que as crianças

pudessem responder nos seus ritmos, acabou por se estender até o final do ano, totalizando nove meses de atividades.



Figura 2 - cronograma das atividades artísticas, fonte: a autora

O estudo em arte, nos pressupõe um caminho com experimentação, erros, acertos, mudanças de rumo e adaptações com um propósito onde o percurso é tão importante quanto o resultado final. Segundo Larrosa (2011): “Não se pode saber de antemão qual vai ser o resultado de uma experiência, onde pode nos conduzir, o que vai fazer de nós. Isso porque a experiência não tem a ver com o tempo linear da planificação, da previsão, da predição, da prescrição, senão com o tempo da abertura”. Logo após a primeira oficina presencial, foi decretada a suspensão das aulas pela secretaria municipal da educação. Para tornar o projeto viável enviou-se um convite (figura 3), através das escolas, para que as crianças continuassem no projeto com o uso do celular dos pais, como ferramenta para receber as aulas. As oficinas práticas de fabricação de papel e visitação à biblioteca pública municipal foram canceladas e os prazos de execução das etapas estendidos. Assim, o projeto passou a usar os mesmos recursos do ERE.

O ensino híbrido foi muito utilizado no ERE, pois a maioria das escolas adotaram diversas ferramentas para interagir com seu público, como vimos acima no gráfico 1, que também foi o formato que utilizamos neste projeto. Os tutoriais, aulas de poucos minutos sobre um determinado tema, já é muito conhecido e utilizado em plataformas de busca do google, como vídeos no youtube. Esta ferramenta permitiu que criássemos vídeo aulas das técnicas de fabricação do papel

A metodologia da pesquisa, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), objetiva gerar conhecimento para a solução de problemas específicos que envolvem verdades e interesses locais. As soluções que buscamos, em um primeiro momento ainda não descartava a hipótese de se voltar aos encontros presenciais, mas para manter o vínculo e o interesse das crianças no projeto, buscou-se a alternativa que vemos com mais possibilidades de comunicação de diversas formas, como imagem, áudio, vídeo e texto, mas, especialmente, a que têm maior inserção nas mais diversas camadas sociais, esta alternativa hoje é o celular e os aplicativos de comunicação on line. A partir dos contatos de celulares fornecidos pelas escolas, foram enviados convites aos pais e criados 5 grupos de whatsapp, um para cada turma do 4º ano. Desta forma, concomitantemente, foi aplicada a metodologia de construção de produtos chamada Inclusive Design Toolkit[1] (Conjunto de Ferramentas de Design Inclusivo), elaborada por um grupo de pesquisadores na equipe de design inclusiva do Centro de Design de Engenharia da Universidade de Cambridge. As questões fundamentais de design são resolvidas através de sucessivos ciclos de exploração de necessidades, criando conceitos e avaliando opções, orientadas pelo gerenciamento de projetos. Na definição da IDEO.org:

> É um processo que começa com as pessoas para as quais você está projetando e termina com novas soluções que são feitas sob medida para atender às suas necessidades. O design centrado no ser humano tem tudo a ver com a construção de uma profunda empatia com as pessoas que você está criando. (IDEO.ORG 2018).

[1] Design toolkit: http://www.inclusivedesigntoolkit.com/GS_overview/overview.html

A metodologia, conjunto de ferramentas do design inclusivo, baseia-se em um formato circular de três etapas; criar, avaliar e explorar, se for necessário se reinicia o ciclo até atingir o objetivo. No mapa das atividades, conforme figura 3, vemos que no centro do círculo encontra-se a gestão que tem por principal tarefa observar o usuário para alinhar o projeto. A fase da criação estimula ideias, define conceitos e cria protótipos. Na avaliação revisa-se o projeto, testa-se, exclui, acrescenta, reformula-se. E na exploração busca-se a adequação, observando o usuário e aplicando as alterações necessárias.

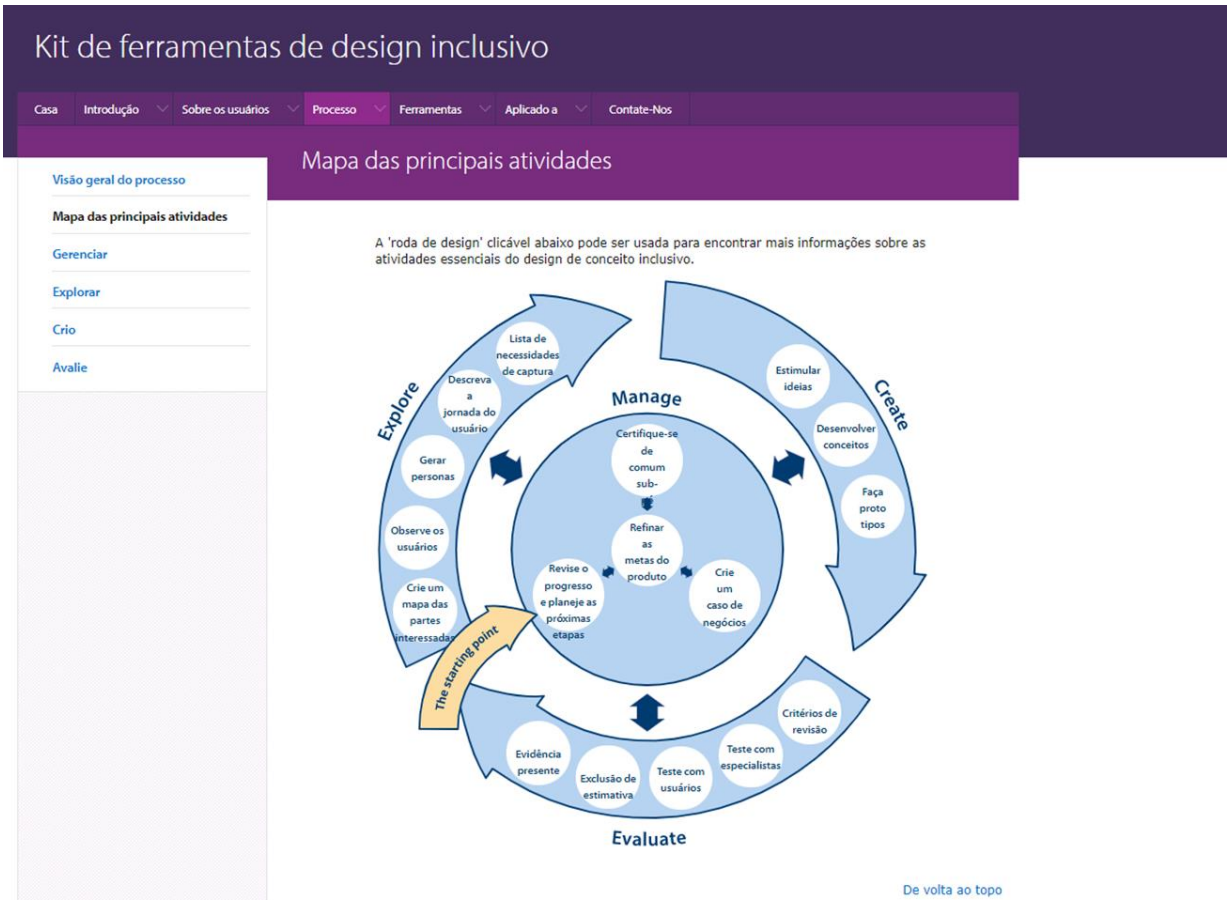


Figura 3 - metodologia design toolkit. fonte: http://www.inclusivedesigntoolkit.com/GS_map/map.html

Esse formato metodológico foi importante para que pudéssemos enfrentar a alteração brusca das aulas. Para isso, criamos e adequamos nosso círculo, onde analisamos os resultados e adequamos em um novo ciclo. No final, realizamos três voltas completas para conseguirmos chegar ao final com o resultado de cinco livros artesanais, como podemos ver no mapa conceitual da metodologia aplicada no projeto, figura 4.

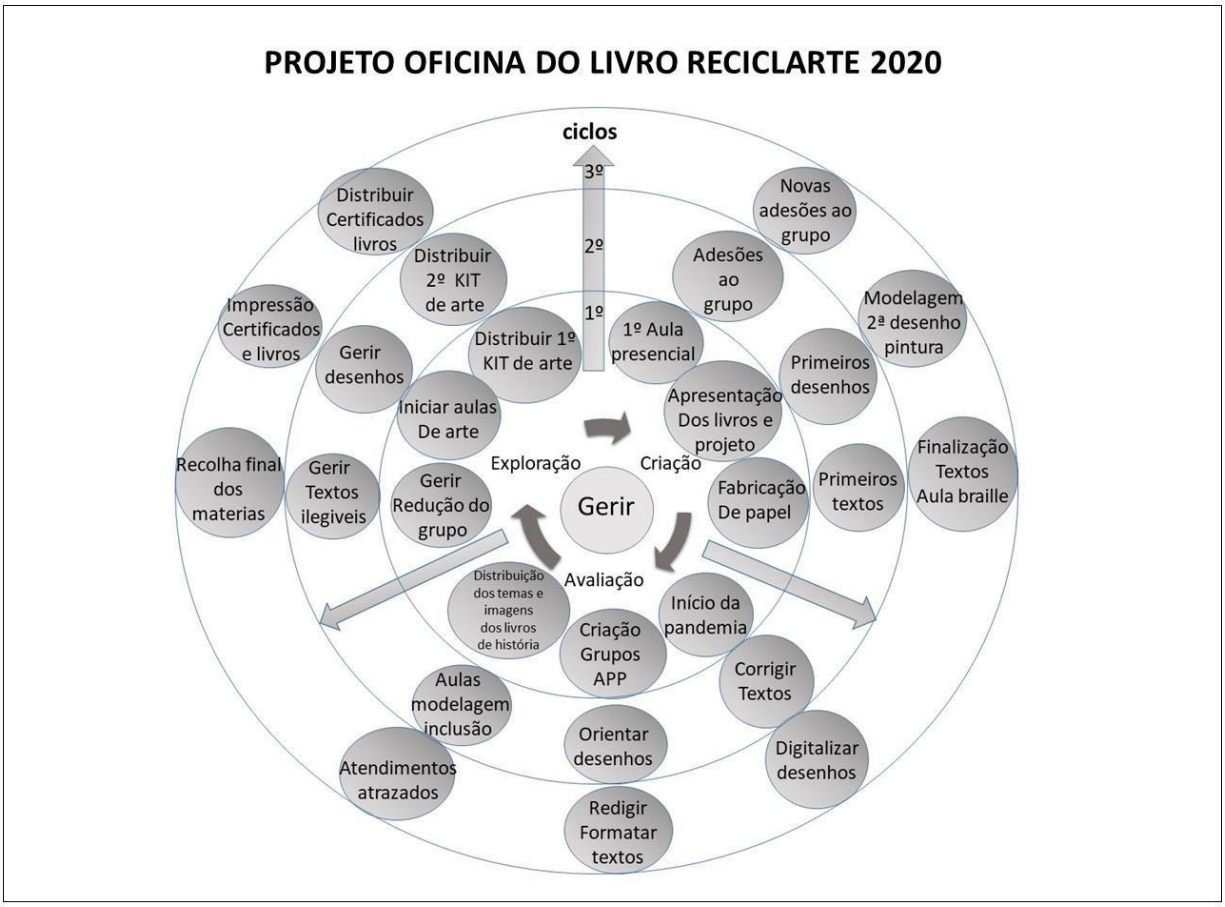


Figura 4 - Mapa conceitual da metodologia aplicada no projeto. Fonte a autora

No primeiro ciclo, o projeto começou presencial, fase da criação, entretanto a pandemia nos levou a buscar alternativas, fase da avaliação. O resultado foi um

grande número de desistências, e na fase exploração buscou-se encontrar formas de motivar a participação das crianças. As entregas dos kits de arte foram de grande importância para despertar o interesse nas atividades. Assim, após a entrega do primeiro kit, alguns estudantes fizeram contato para entrar no grupo. O kit continha um texto convidando para participar, instruções de uso do kit de arte, e número do whatsapp para contato. O kit de arte continha 2 folhas em branco, 1 folha de papel reciclado, 1 porção de cola e 1 porção de papel machê para modelagem. Nas instruções, as folhas em branco eram rascunho para o texto e desenho. A folha em papel reciclado, para passar a limpo o desenho, e a cola branca e massa de modelar para aplicar nas linhas do desenho, e criarmos os desenhos táteis.

Enquanto gravava vídeos para as aulas, produzia as folhas de papel reciclado e a massa de modelar dos kits. Os vídeos tinham a pretensão de substituir as aulas práticas de fabricação do papel e modelagem, impossibilitadas pelo distanciamento. Figura 5

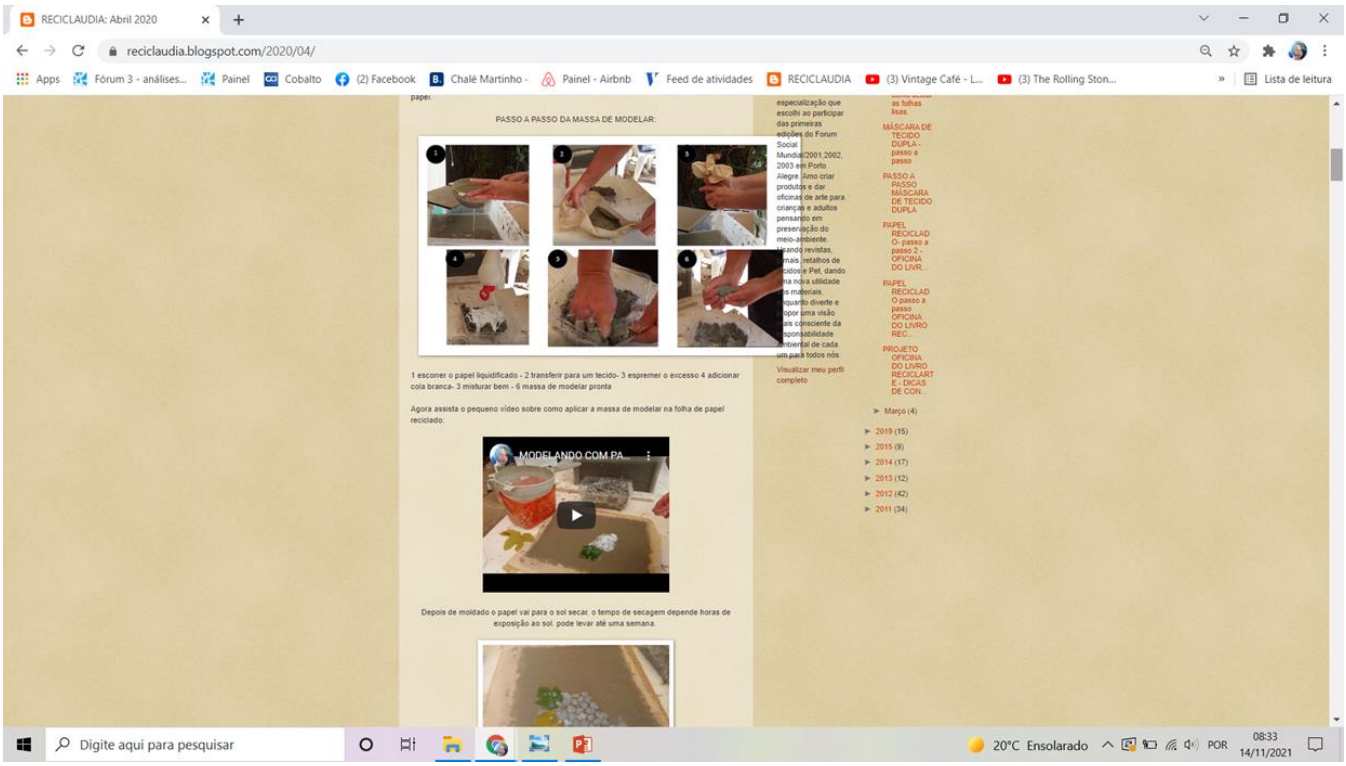


Figura 5: pagina do blog com vídeo aulas, fonte: https://reciclaudia.blogspot.com/2020/04/



Um novo ciclo se iniciou, e com a avaliação de que a oportunidade de atividades práticas divertidas, como o desenho e pintura e o papel reciclado, uma novidade despertou o lado criativo das crianças, e a motivação para trabalhar mais nos seus temas, para produzir os textos das pesquisas, que inspiraram os desenhos ilustrativos. Avançamos para a modelagem do papel machê, para tornar os desenhos táteis, e um novo kit foi enviado ao final do 2º ciclo. Como resultado, mais crianças aderiram ao projeto. Os trabalhos no primeiro kit começaram a retornar com os resultados, e pudemos constatar que algumas crianças estavam participando sem, contudo, estarem nos grupos do aplicativo, apenas através do material e instruções entregues nos kits.

O terceiro e último ciclo, foi dedicado à correção dos rumos e orientações aos alunos para dar uniformidade e qualidade aos desenhos finais para comporem as obras. Desta forma, o 1º kit serviu de teste e experimentação do material e o 2º para passar a limpo e concluir os textos e desenhos.

De acordo com EDC (2017), “A base de um design de sucesso é o foco na simplicidade, juntamente com uma compreensão do que o usuário realmente quer do produto. De acordo com o conceito de design inclusivo e sustentável, o sucesso de um produto depende de ele ser; Funcional, Usável, desejável e Viável”. Seja no desenvolvimento de um produto ou de uma metodologia de ensino, estes requisitos são pertinentes para que se atenda a um público heterogêneo.

Um projeto de ensino de arte de forma remota, sob o aspecto cultural gerador de conhecimento e produto tangível artístico, pode ser entendido como de projeto de design social e sustentável. Segundo Manzini, o design para a sustentabilidade é o design estratégico capaz de colocar em ato descontinuidades locais promissoras, contribuindo para efetivas mudanças sistêmicas (MANZINI, 2008). A prática de uso de material reciclável para as oficinas tem um princípio de ensinar às novas gerações o uso racional dos materiais e a forma consciente de descarte e reaproveitamento. Também tem grande vantagem no fator econômico, em uma aula a distância, em plena pandemia, a economia sofreu um grande impacto. Não é possível se esperar que as famílias disponham de recursos e acesso a material de

arte. Neste sentido, o projeto manteve seus princípios delineadores que são a responsabilidade ambiental e social.

Os materiais utilizados para a confecção das páginas artesanais foram confeccionados com reaproveitamento de papel, enquanto se produzia o material das aulas virtuais. Embora a situação impedisse a participação das crianças na parte prática deste processamento da matéria, os kits de arte chegaram até elas para que cada uma produzisse sua arte, a partir dos ensinamentos em passo a passo, em aulas virtuais e folhetos com o modo de usar. O primeiro kit de arte teve pequeno impacto, e alguns dos alunos que não estavam participando, pediram para ser incluídos. O segundo kit foi distribuído após o retorno dos trabalhos realizados com o primeiro, e nesta fase percebeu-se um número muito maior de contatos pedindo para entrar no grupo, de 23 alunos que não estavam participando. 65% ou seja 15 alunos pediram para entrar no grupo, após o segundo kit, números estes que se encontram no gráfico 1 (que posteriormente veremos nos resultados). O Kit continha: ofício com texto explicativo do projeto e número de contato WhatsApp, instruções de uso, e kit de arte contendo. 2 folhas em branco, 1 caneta azul, 1 folha de papel reciclado, 1 porção de cola e uma porção de massa de papel machê para modelar. (Figura 6)



Figura 6- foto do 2º kit de arte distribuído nas escolas, fonte: autora

Estes kits foram fundamentais para motivar a participação das crianças no projeto. A arte e suas possibilidades de criação proporcionam momentos de empolgação entre os participantes com intenso compartilhamento de imagens dos seus desenhos e ideias.

3. **Resultados e Discussão**

Ao longo do período de realização do projeto pudemos identificar um movimento de perda de interesse e retorno, conforme os materiais impressos e de arte chegavam até as mãos das crianças, com a entrega através das escolas conforme o gráfico 3. Com a distribuição do primeiro kit, 9 crianças entraram em contato pelo celular para entrarem nos grupos, os textos e desenhos foram surgindo, com a publicação de imagens nos grupos, e os participantes que acompanhavam em silêncio, sentiram-se motivados a produzir suas obras. Após a distribuição do segundo kit mais 15 alunos pediram para serem incluídos nos grupos.



Gráfico 3 - gráfico dos números totais dos participantes. fonte: autora

Analisando os números totais das quatro escolas, conforme o gráfico 3, constatamos que quando iniciamos o projeto contávamos com 91 alunos, apenas 65 crianças, ou seja, 72% do grupo nós tivemos contato positivo, com os números de celulares fornecidos pelas escolas. Destes 65 alunos, 23 saíram do grupo na etapa inicial do projeto, que foi alterada para que, se ainda possível, a parte prática pudesse ser oferecida, de forma presencial. Dessa forma, as primeiras aulas foram a distribuição do tema de pesquisa e imagens dos livros da história de Gramado, disponíveis na biblioteca pública Cyro Martins. Essa opção por iniciar com a pesquisa pode ter contribuído para as desistências, por ser menos atrativo para crianças na faixa etária dos 10 anos. Ao enviar os kits de arte pudemos observar o retorno de alguns alunos: 9 após a entrega do primeiro kit e 15 após a entrega do segundo kit. Ao final do projeto, com o retorno dos desenhos produzidos com as folhas recicladas entregues nas escolas, pode-se constatar que 8 crianças participaram sem as aulas virtuais e os grupos no aplicativo, apenas com as instruções impressas entregues com os kits. Apesar de todos os esforços, 32 crianças não fizeram as atividades, ou não entregaram nas escolas em tempo hábil, para serem recolhidos e incluídos nos livros.

Quando analisamos os dados por escola, percebemos também a influência das dificuldades sociais e familiares, de forma mais individualizadas e regionalizadas. A escola Nossa Senhora de Fátima, da Vila do Sol, que tinha duas turmas no projeto, atende um número maior de alunos. É um bairro populoso, com muitas residências, comércio diversificado, acesso a transporte urbano, ruas asfaltadas, e serviços de saúde próximos. Foi a escola com o segundo maior índice de participação no projeto, conforme vemos nos gráficos 4 e 5

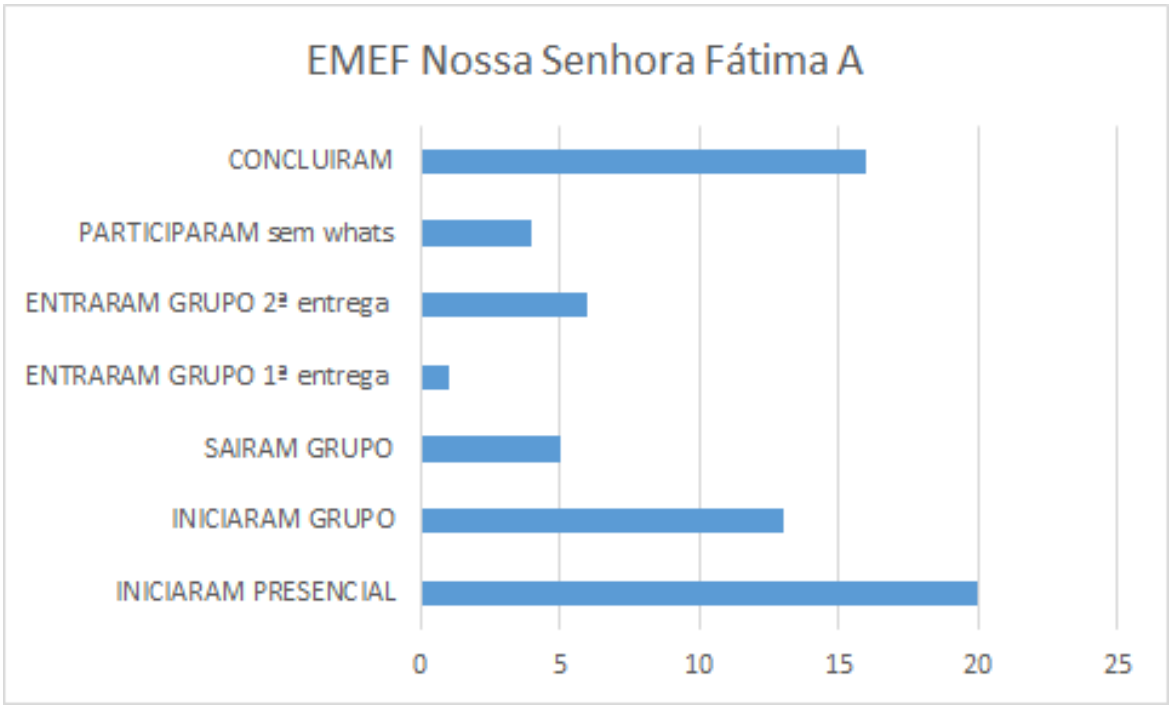


Gráfico 4- resultados da turma 4º ano A da EMEF Nossa Senhora Fátima. Fonte: autora

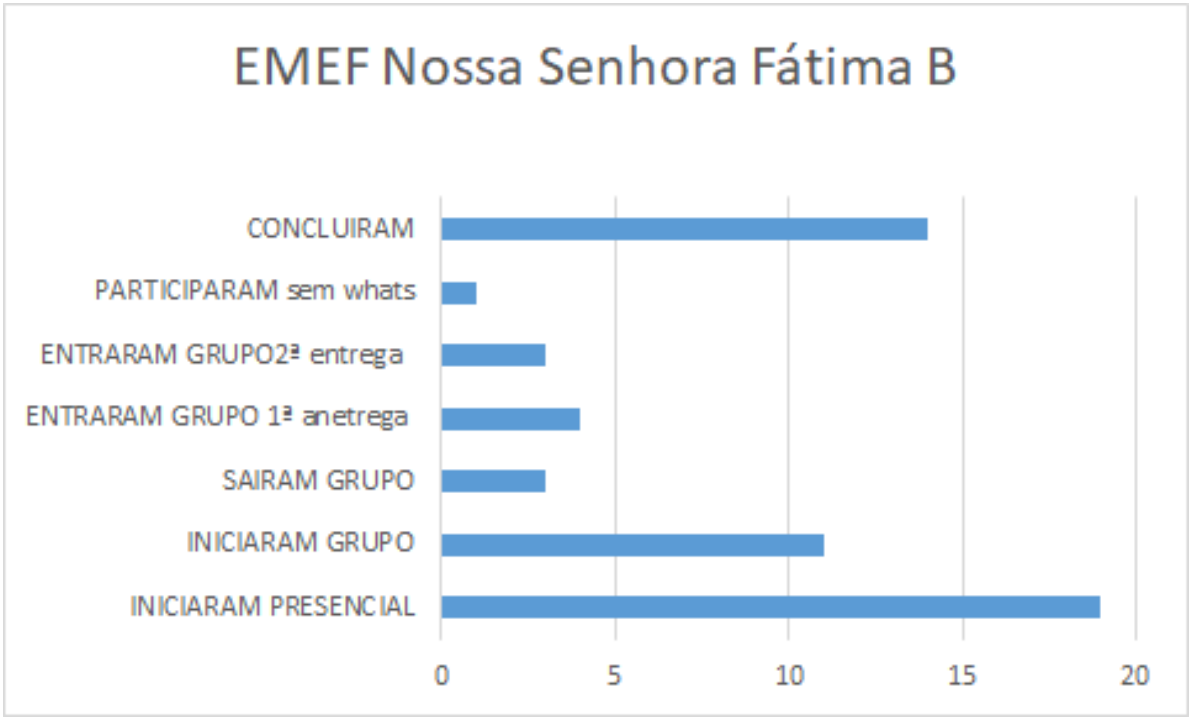


Gráfico 5- resultados da turma 4º ano B da EMEF Nossa Senhora Fátima. Fonte: autora

A escola Padre Anchieta, fica localizada mais próxima a área rural, é uma escola pequena com poucos alunos, todas as crianças, da turma de 10 alunos, entraram no grupo de whatsapp e apenas uma saiu e optou por não participar do livro, como vemos no gráfico 6.

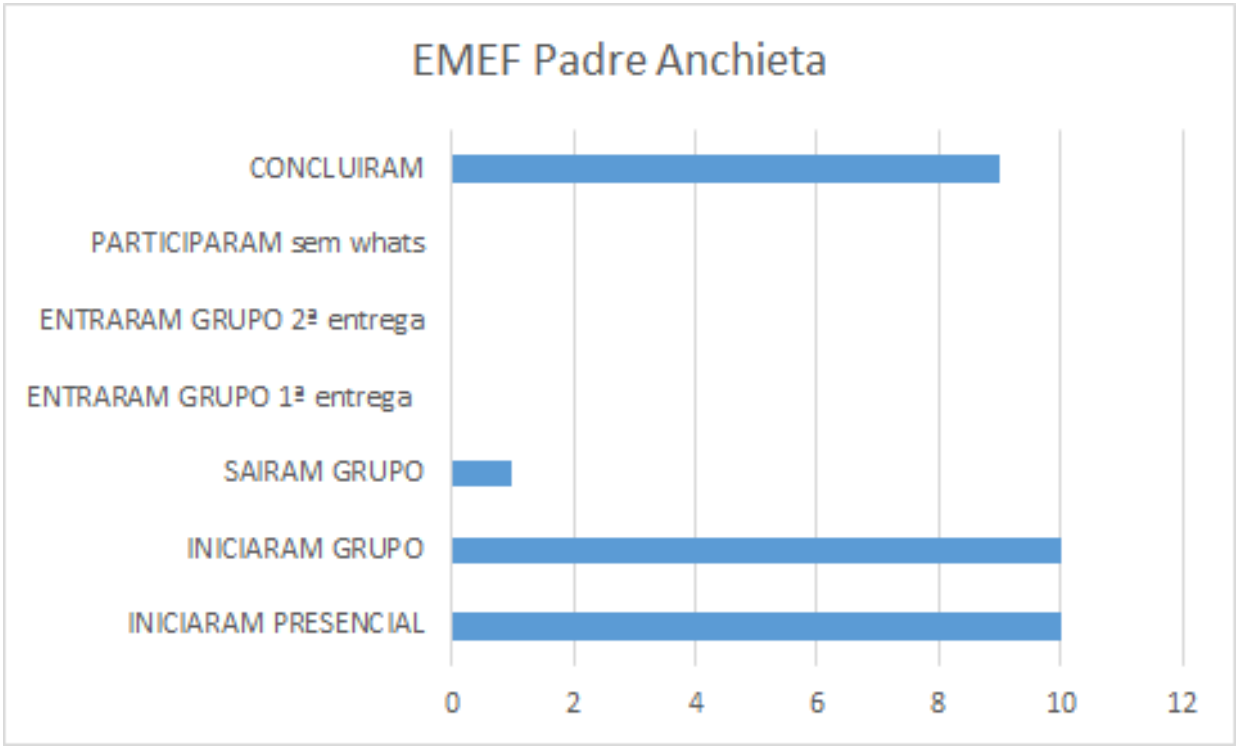


Gráfico 6- resultados da turma 4º ano da EMEF Padre Anchieta Fonte: autora

A escola Pedro Zucolotto fica localizada mais próxima do centro da cidade. Nesta escola a abstenção de participantes se deu por falta de incentivo por parte da escola. Algumas mães me relataram ao telefone que a professora havia informado que não era obrigatório participar, por ser um projeto extracurricular. Apenas 10 crianças, de uma turma de 19 alunos, concluíram o projeto, como vemos no gráfico 7.

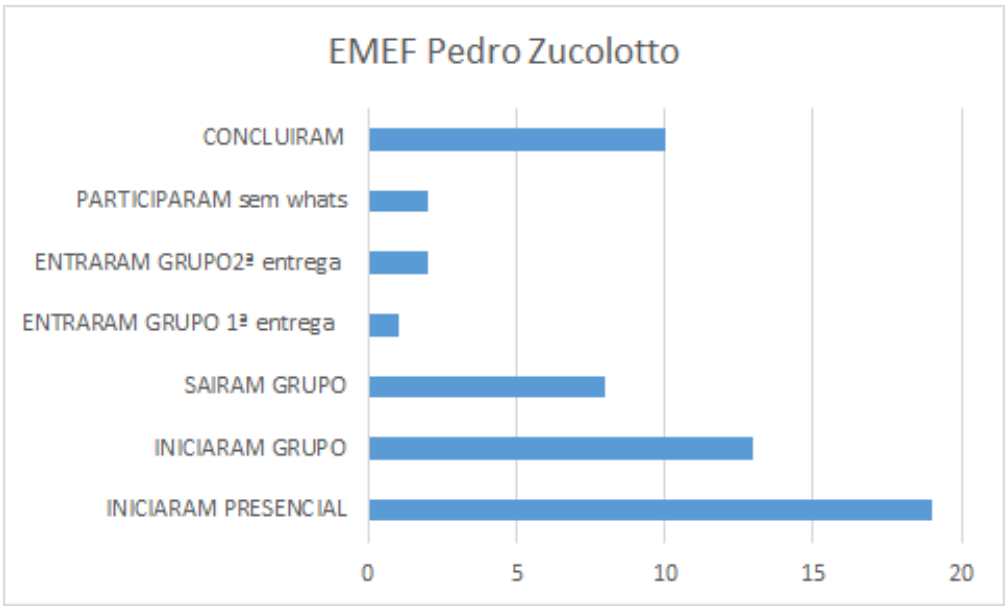


Gráfico 7- resultados da turma 4º ano da EMEF Pedro Zucolotto Fonte: autora

A escola Vicente Casagrande, fica em um dos bairros mais carentes do município. Esta foi a escola com maior número de desistência: apenas 10 dos 23 alunos concluíram o projeto, como vemos no gráfico 8. Os fatores econômicos foram os que mais pesaram neste grupo. Os relatos das mães ao telefone incluíam problemas de desemprego, mudança de endereço, por dificuldades de arcar com aluguel e abandono da escola.

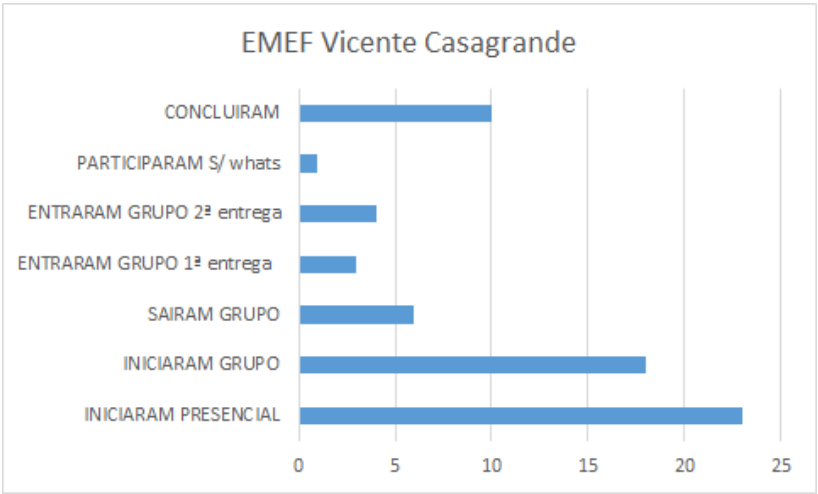


Gráfico 8- resultados da turma 4º ano da EMEF Vicente Casagrande Fonte: autora

As 5 obras foram concluídas em um tempo 3 vezes maior que o previsto, o que não surpreende, visto que, enquanto ensinamos a arte que nos é tão familiar, também aprendemos a ensinar neste novo formato. Ainda não podemos mensurar todos os ganhos culturais para os atores envolvidos, mas pelos desdobramentos e impacto na comunidade, podemos imaginar que este caminho foi enriquecedor para todos. Além das obras pertencentes ao patrimônio público com a entrega para biblioteca municipal Cyro Martins, como vemos na figura 7, temos os resíduos deste trabalho que são as publicações no blog da autora (link na bibliografia) onde, além das aulas e os PDFs dos livros, estão disponíveis para download gratuito, algumas entrevistas, um curta de 1 minuto sobre o projeto no canal do Youtube, além de uma apresentação de 24 minutos, parte da programação on line da 24ª feira do livro de Gramado.



Figura 7- foto das obras artesanais na biblioteca pública Cyro Martins. Fonte: autora

4. **Considerações finais**

Um projeto de arte ganha vida própria quando se inicia, por mais que se tenha planejado, fatores externos sempre podem dar novo rumo aos planos. Com

certeza um fator externo desta magnitude nunca é esperado. Procuramos nos adaptar e oferecer aos participantes a oportunidade de ter uma atividade que ocupasse o tempo ocioso das crianças em casa. Os motivos que levaram as famílias a não participar foram, em sua maioria, dificuldades de comunicação e econômicos.

Entre erros e acertos aprendemos a não desistir, buscar alternativas, investir e acreditar no projeto e nas crianças. Pudemos proporcionar acesso à arte e técnicas de produção artesanal de uma obra literária, a um público que está apenas começando seus passos no acesso à cultura. O tempo não para, não foi um ano perdido, foi um ano que ficará na memória de todos, e essas crianças poderão se dizer escritores, poderão olhar suas obras na biblioteca pública com orgulho, e quem sabe contribuímos um pouco para que desenvolvam o gosto pela leitura e conhecimento, buscando um futuro melhor.

Assim, podemos perceber a importância da arte como elemento que traz conforto e esperança para quem dela usufrui. Em meio a uma série de incertezas podemos nos abrigar em momentos de ludicidade, colorindo a vida e adquirindo novos saberes. Como tudo que percebemos a nossa volta, se mostrou não estanque e sempre aberto a adendos previamente calculados ou não. Surpresas que possibilitaram outras percepções sobre o assunto e, consequentemente, um aprendizado constante e inovador para os participantes das oficinas e para os aplicadores.

Referências:

BRASIL, lei 8.069 de 13 de julho de 1990, *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf acesso em 04 maio de 2021

CATTANI, Icleia Borsa et al. *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas,* Ed. Universidade/UFRGS, Porto Alegre, 2002. p 36

DIAS, Belidson. *Preliminares:* A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes. Pelotas, 2018 Disponível em:

https://wp.ufpel.edu.br/mestradoartesvisuais/files/2018/06/belidson.pdf Acesso em: 26 de junho.

EDC- ENGINEERING DESIGN CENTRE. *Inclusive Design Toolkit*. University of Cambridge. Reino Unido: 2017. Disponível em: http://www.inclusivedesigntoolkit.com/GS_overview/overview.html acesso em 09 maio de 2021.

IDEO. ORG. *Kit de design*: O kit de ferramentas de design centrado no ser humano Disponível em: https://www.ideo.com/post/design-kit acesso em: 09 de maio de 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, *Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil***,** 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao Acesso em 03 de outubro de 2021.

DIEDERICHSEN, Maria Cristina. *Pesquisa baseada em arte: criações poéticas desbravando mundos.* 2019**,** disponível em https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/10474

DOTTA, Silvia, E. Pimentel, I. Silveira, J. Braga, "Oportunidades e Desafios no Cenário de (Pós-)Pandemia para Transformar a Educação Mediada por Tecnologias," *Revista Iberoamericana de Tecnologia en Educación y Educación en Tecnología,* no. 28, pp. 157-167, 2021. doi: 10.24215/18509959.28.e19 .

LARROSA, Jorge. *Experiência e alteridade em educação. Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul. 2011. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 06 maio 2021.

MANZINI, Ezio. *Design para inovação social e sustentabilidade*. E Pepper Rio de Janeiro, pag. 12. 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=8rCjFEFG8AcC&oi=fnd&pg=PA5&dq=design+social&ots=t79K2aNoxG&sig=amQT_-D70YeshQY0zuhQdVFc8iI#v=onepage&q=design%20social&f=false Acesso em: 26 de junho de 2021.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. E-Book: *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania*: aproximações jovens. Ponta Grossa: 2015, Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/?p=543 acesso em: 25 de junho de 2021.

NUNES, José Antônio. *A produção de brinquedos com material reciclável, um material didático para o professor arte-educador.* BDM, Barretos: 2011 disponível

em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4453/1/2011_JoseAntonioNunes.pdf acesso em 25 de junho de 2021.

OXFORD. *Languages Dicionário.* Disponível em: https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/ acesso em 25 de junho de 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico:* métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2009. 288 p.

RECICLAUDIA. blog da artista: https://reciclaudia.blogspot.com/
SANTOS, M. A. A. *A arte na educação infantil sua contribuição para o desenvolvimento XV Seminário Internacional de Educação.* 2016 disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf acesso em 05 maio de 2021

SILVA, João Batista da. *O contributo das tecnologias digitais para o ensino hibrido: O rompimento de fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas e suas implicações no ensino.* ARTEFACTUM, 2017. Disponível em: http://www.artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1531 acesso em: 20 de junho de 2021.

THE WORLD BANK. *Agir agora para proteger o capital humano de nossas crianças: Os custos e a Resposta ao Impacto da pandemia da COVID- no Setor de Educação* na América Latina e no Caribe, 2021 Disponível em: https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe Acesso em: 03 julho 2021.

UNDIME. *Internet e infraestrutura são maiores entraves para volta às aulas, diz pesquisa.* 2021, Disponível em : https://undime.org.br/noticia/12-03-2021-14-53-internet-e-infraestrutura-sao-maiores-entraves-para-volta-as-aulas-diz-pesquisa, acesso em 04 de maio de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 49
ABRIL A JUNHO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

CORPOS EM EXPERIÊNCIA: UMA COREOGRAFIA QUEER

Rodrigo Lemos Soares
Gustavo Henrique Pereira

Resumo: O texto se propõe a expor as experiências de quatro bailarinos, da cidade do Rio Grande/ RS, que se aventuram ao interpretar diferentes formas de representação do que eles entendem por gay, em seu contexto de solo gaúcho interiorano, seguindo uma influência Queer, acreditando que essa seja uma oportunidade de interagir com diferentes espaços. Por meio de duas formas de entrevista, em grupo e individual, os dados produzidos permitiram perceber que ocorrem transformações pelo uso de metáforas cênicas, utilizadas para expor identidades “ditas” femininas, paradoxalmente, em corpos masculinos de tal forma, que essas representações propiciem um misto de sensações, por exemplo, estranheza e desejo, entendendo essas, enquanto manifestações culturais, produzidas pela experimentação entre os seus corpos e os afetos sentidos pelos(as) seus/ suas expectadores(as).

Palavras-Chave: Experiências. Corpos. Dança.

BODIES IN EXPERIENCE: A CHOREOGRAPHY QUEER

Abstract: The text proposes to expose the experiences of four dancers, from the city of Rio Grande/ RS, who venture to interpret different forms of representation of what they mean by gay, in their context of gaucho countryman, following a Queer influence, believing that this is an opportunity to interact with different spaces. Through two forms of interview, in a group and individual, the data produced allowed us to perceive that transformations occur through the use of scenic metaphors, used to expose "female" identities, paradoxically, in male bodies in such a way that these representations mixed feelings, for example, strangeness and desire, understood as cultural manifestations produced by the experimentation between their bodies and the affections felt by their / their spectators.

Keywords: Experiences. Bodies. Dance.

Aquecendo as discussões...

Ao partir do interesse em compreender as motivações de cinco bailarinos de uma, hoje extinta, companhia de dança da cidade do Rio Grande/RS, unidos, segundo eles, por suas identidades sexuais, produzi à ideia de escrever sobre as suas criações em dança. Problematizei questões artísticas envolvidas no diálogo com o fazer coreográfico aliado às experimentações dos corpos deles, ao proporem danças urbanas que, de algum modo, falassem de suas trajetórias enquanto sujeitos homossexuais. De imediato destaco como informação inicial do grupo, a

demarcação identitária que está centralizada na inspiração pelo grupo ucraniano Kazaky[1]. Além disso, alegam que propuseram danças e performances que contribuíssem à uma crítica social em seu município e nos diferentes palcos pelos quais passaram, referente as possibilidades de ser homossexual, naqueles contextos e expor essas narrativas "ditas" gays, por meio das artes, explorando, principalmente, seus corpos.

Para realizar o estudo, embasei-me na vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais (EC), visto que estes podem ser compreendidos como uma perspectiva teórica que, de acordo com Nelson, Treichler e Grossberg (2005), "[...], rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas [...]" (NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 2005, p. 13). Mais que isso, a aproximação dos EC deriva das questões apresentadas ao longo da produção do estudo e dos modos como os colaboradores da pesquisa se posicionaram e narraram suas experiências. A forma antidisciplinar dos EC possibilitaram que eu criasse linhas de fuga para construir a pesquisa, bem como analisar os dados de modo questionador, abri mais perguntas do que acredito ter ofertado respostas.

Diferentemente de outras formas de investigação, os EC vêm mostrando que há uma gama de culturas e essas precisam ser investigadas, considerando fundamentalmente as suas particularidades. Dessa forma, como instrumento para produção dos dados realizei um encontro de conversa coletivo (GIL, 1999) e depois, realizei entrevistas individuais semiestruturadas (GIL, 1999) aliadas a uma leitura interpretativa, da coreografia elaborada pelo grupo. Contei com a participação de quatro bailarinos, do sexo biológico masculino, que estavam inseridos em uma Cia. de dança, hoje extinta, da cidade do Rio Grande/RS. Os dados obtidos[2] da conversa

[1] Para mais obre o grupo Kazaky, ver: <http://www.kazaky.com/> Acesso em 07 de jan. de 2022.

[2] Por uma questão de organização e diferenciação escrita, as narrativas dos participantes estarão entre aspas e em itálico, com a indicação de quem proferiu entre parênteses, letras maiúsculas e destaque para se foi dito na conversa coletiva ou na entrevista individual. Para indicação dos sujeitos da pesquisa os nomes aqui utilizados são referência aos sobrenomes de quatro dos cinco componentes do grupo Kazaky (Artur Gaspar; Kyryll Fedorenko; Francesco Borgato e Stas Pavlov).

com o grupo e das entrevistas individuais geraram este texto, e a análise da coreografia gerou um segundo material, ainda em fase de delineamento teórico. Todos os dados foram catalogados, em categorias e discutidos por meio da técnica denominada de Análise Cultural (WORTMANN, 2007). A definição da técnica permite escapar dos determinismos e questionar diferentes arcabouços culturais.

Projetando as cenas experienciadas...

A proposta coreográfica do grupo consistiu em mesclar técnicas das danças urbanas, especificamente o Wacking e o Vogue, com técnicas de expressão corporal, orientadas pelo teatro. As inspirações para criarem seus movimentos decorreu, a partir das formas pejorativas de insultos aos homossexuais, naquela cidade. Das técnicas elencadas pelo grupo, o Waacking[3] tem destaque nas danças urbanas modernas, porque advém das comunidades negra e gay norte americana. A partir dessa leitura, o estilo foi o escolhido como predominante na criação. Ressaltaram que esta é uma eletrizante forma de dança, com ênfase em movimentos complexos e altamente dinâmicos dos braços e mãos, que se assemelham a implantação de locking no pulso, mas mais exagerado e prolongado que ressalta sensualidade e força ao mesmo tempo. Este estilo de dança também incorpora afiadas poses, que é chamado Vogue estilo, comumente, feito em conjunto com Waacking.

A proposta coreográfica apostou tanto na expressão corporal, quanto na produção de movimentos, mas se destacou pela adoção do salto alto e do batom vermelho, símbolos da sensualidade e vaidade feminina, segundo o grupo. Alegam que ousaram também na interpretação exagerada embalada por hits atuais, envolvendo o contexto do Ballet Clássico de Repertório Lago dos Cisnes, focados, especificamente, na presença do Cisne Negro. Os bailarinos, segundo eles, tiveram

[3] Segundo Ejara (2009). et. al., "[...] o Waacking surgiu como uma interpretação gay do Locking, na década de 70, no Underground Gays Club de Nova York" (EJARA, 2009, p. 01).

a pretensão de interpretar diferentes formas de representação do gay na sociedade, seguindo uma influência Queer e ou Camp[4], por acreditarem que essa seja uma oportunidade de interagir em diferentes espaços. Enquanto para Gamson (2002), a política Queer "[...] adota a etiqueta da perversidade e faz uso da mesma para destacar a 'norma' daquilo que é 'normal', seja heterossexual ou homossexual [...] não é tanto se rebelar contra a condição marginal, mas desfrutá-la [...]" (GAMSON, 2002, p. 151).

Dessa forma, o foco elencado pelo grupo fixa-se na Teoria Queer[5], que segundo Butler (2002), o termo tem operado uma prática linguística com o propósito de degradar os sujeitos aos quais se refere. O termo Queer "[...] adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos [...]" (BUTLER, 2002, p. 58). Reitero que as características apontadas por Butler (2002) estão presentes nas narrativas que seguirão nos próximos tópicos desse artigo.

Por isso, a ideia deles foi a de propor outros significados ao termo, passando a entender Queer como uma prática de vida que se coloca contra as normas socialmente aceitas. A afirmação do grupo diz respeito a produção de uma crítica ao que se convencionou chamar de heteronormatividade, masculinidade de referência, defendidas por aqueles que veem o modelo heterossexual como o único correto e saudável, conceituações que também estão presentes nas artes e, entre elas, a dança. Assim, dentre suas proposições, está a de desconstruir o argumento de que a sexualidade segue um curso natural. As narrativas elencadas indicam que "[...] os estudos Queer atacam uma repronarratividade e uma reproideologia, bases de uma heteronormatividade homofóbica, ao naturalizar a associação entre heterossexualidade e reprodução [...]" (LOPES, 2002, p. 24). A ideia é dissociar a

[4] Por Lopes (2002) "[...] o Camp pode ser comparado com a fechação, a atitude exagerada de certos homossexuais, ou simplesmente à afetação. Já, como questão estética, o Camp estaria mais na esfera do brega assumido, sem culpas [...]" (LOPES, 2002, p. 95).

[5] A teoria Queer começou a ser desenvolvida a partir do final dos anos 80 por pesquisadores e ativistas bastante diversificados, especialmente nos Estados Unidos. Um dos primeiros problemas é como traduzir o termo Queer para a Língua Portuguesa. "[...] Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário [...]" (LOURO, 2004, p. 38).

naturalização da vida ao elencar as instâncias culturais, enquanto produto e produtora de sujeitos.

O maior esforço de Butler (2002), por exemplo, dentro dos estudos Queer, foi o desenvolvimento do que ela nomeou de teoria da performatividade. Segundo a autora, o gênero, "[...] é performativo porque é resultante de um regime que regula as diferenças de gênero. Neste regime os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva [...]" (BUTLER, 2002, p. 64). De uma forma resumida e incompleta, arrisco dizer que a teoria da performatividade tenta entender como a repetição das normas, propostas de modo ritualizado, criam sujeitos que são o resultado destas repetições. Desse modo, o grupo, em sua proposta de ousar, recorre a entre lugares de suas experiências, antes de nada, somáticas, para atingirem seu objetivo de *"[...] ser provocador, estimulador, propositivo, tudo isso, causando estranheza nas pessoas que nos assistem, ou seja, tirando ela dos seus lugares comuns, tendo a ideia de que elas queiram nos ver, mais pelas sensações que causamos ao entrar em cena [...]" (BORGATO* – conversa coletiva*).*

Desse modo, as cenas até aqui narradas/ descritas compõem um arcabouço que será adensado pela noção de experiência. A presença do outro gera em nós diferentes sensações e delas derivam os modos como nos relacionamos com o que é dito, visto e sensibilizado. É nos corpos e por eles que experienciamos o mundo e recebemos todas as manifestações a nós dirigidas. É pelo corpo que presenciamos o mundo.

Noções de corpos e experiência...

Como foi possível perceber, na narrativa que encerra o tópico acima, dentre as propostas do grupo está uma leitura de si, pelos olhares alheios, colocando expectadores(as) em experiência, a partir de sua performance, por meio dos seus corpos em movimento. Nesse sentido, proponho este segundo subitem dialogando com Jorge Larrosa (2000), ao expor a possibilidade que: "[...] a experiência da leitura

não consiste somente em entender o significado do texto, mas em vivê-lo [...]" (LARROSA, 2000, p.17). Articulo, pois, a importância de o(a) leitor(a) se sentir sujeito, protagonista, que tece relações com suas experiências, com os sentimentos que lhe afetam e com as obras e objetos. Considero interessante, deste modo, entender como se assentam as condições de possibilidade para que uma leitura seja realizada, em detrimento de outra. Desse modo, como descreve Michel Foucault (2014a):

> Seria interessante tentar ver como se produz, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade chega à história, mas de um sujeito que se constitui no próprio interior da história. É para esta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos dirigir-nos. [...] Ora, a meu ver, é o que deve ser feito: mostrar a constituição histórica de um sujeito de conhecimento por meio de um discurso tomado como conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais. (FOUCAULT, 2014a, pp. 132-133).

Neste contexto, dialogo com Michel Foucault (2014a), por perceber que, a partir do interesse dos bailarinos a proposição efetiva deles ocorre por meio de uma forma de linguagem. Ela, a linguagem, produz sujeitos e práticas, ao falar sobre estes ou estas, resultando de relações de poder que atuam diretamente sobre as ações sociais do grupo em questão (LOURO, 2004). Deste modo, ela necessita ser discutida, para que não passe despercebido, seu uso e potencial, uma vez que ela nos configura, produz e deteriora, podendo também, de certa forma nos estigmatizar[6], marcando-nos, em seu caráter múltiplo, instituindo relações de poder.

Dito isso, entendo que os objetivos traçados pelos quatro bailarinos, propõem-nos um pensamento de que as relações de poder são exercidas por meio de noções de resistência, que estão assentadas, principalmente, em um viés corpóreo. No entanto, Foucault (1988), alarga esta visão, a ponto de perceber que são as redes que definem as direções de poder e resistências, visto que, elas são do campo do material e, desse modo, elas são dependentes das formas como somos afetados(as)

[6] Em Bauman (1999) "[...] o estigma traça o limite da capacidade transformadora da cultura [...] a instituição do estigma serve eminentemente à tarefa de imobilizar o estranho na sua identidade de outro excluído [...]" (BAUMAN, 1999, p. 78).

por elas e, também, como respondemos aos seus estímulos. *"[...] Um dia nós dançamos em um Shopping e foi na cara das pessoas, frente a frente, eu amei, porque fiz caras e bocas, mostrava as partes de foco que queria que elas vissem [...] em troca percebi gente que ria, tinha cara de espano, vibrava. Estava conseguindo provocar algo nelas [...]" (PAVLOV* – entrevista individual*).*

A partir dessa narrativa, percebo que atua, nessa direção, um saber de si, uma experimentação de si, em relação ao outro. Sobre a experiência do si, Larrosa (2000) descreve que:

> [...] pode ser analisada como resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação, e ações práticas de autocontrole e autotransformação [...]. (LARROSA, 2000, p.38).

O saber de si permite-me analisar que o poder é inerente a vida, no entanto, as operações com ele assumem múltiplos formatos e entendimentos e desse modo, considero importante tecermos diferentes olhares para um mesmo acontecimento, para além dos esquadrinhamentos pelos quais somos supostamente iguais. Usar as linguagens implica em um narrar que ocorre mais por imagens produzidas, simulacros, do que talvez pelo arranjo dos corpos, do exagero remetido às sensualidades da ficção, recorrendo, especificamente a pedagogias que forjam sujeitos e estes, por sua vez, nominam-se, em meio, suas diferentes práticas.

Larrosa (1994) ressalta, que para que isso ocorra, narrar nossas experiências, as de si, é algo que não se produz sozinho, mas que este acontecimento é dependente de uma relação em que ocorra o ato narrativo, isto é, "[...] entre narrativas [...]" (LARROSA, 1994, p. 70). Em Larrosa (2002) experiência é "[...] o que nos acontece [...]" (LARROSA, 2002, p. 27) e não "[...] o que acontece [...]" (*idem.*) e o saber da experiência depende dos sentidos e significados que atribuímos a ela. Logo, estes saberes não são universais, trata-se de "[...] um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal [...]" (LARROSA, 2002, p. 27). Assim, ainda que Pavlov expresse alguma sensação de realização, outro entrevistado expõe que:

"[...] prefiro dançar com certa distância do público, algo que eu consiga, mudar a movimentação, independente do que esteja ensaiado ou coreografado [...] Sei que estou exibindo meu corpo, mas, prefiro ter a certeza de que ele é meu, que não preciso ser invadido com os olhares alheios [...]" (GASPAR – conversa coletiva*).*

Somos educados o tempo todo, por diferentes mecanismos e sujeitos, e essa educação, para esta pesquisa, está sendo assumida como produtora de corpos, uma vez que elas – as educações/pedagogizações, agem sobre eles – os corpos (FOUCAULT, 1989). Desse modo, amplio a escrita dizendo que é nos corpos que presenciamos, visualizamos as escrituras, as cicatrizes e registros dos tempos e acontecimentos (GIANNATTASIO, 2012). Assim, as marcas corporais possibilitam pistas dos nossos locais de origem, das nossas experiências e nos posicionam, através das linguagens, por meio das identidades a eles conferidas, em lugares de sujeitos específicos (LOURO, 2004). Isso, porém, não implica em uma fixidez. E é nessa direção que a educação somática, no caso desta pesquisa, por meio das danças, está assentada em uma visão ampliada de corpo, escapando a ideia de material unicamente orgânico, biológico.

Para Giannattasio (2012) as sociedades conferem aos corpos diferentes funções "[...] a ele se vinculam, por exemplo, todas as formas de ascetismo, a querela nas relações entre matéria e espírito a as dimensões da cultura e da linguagem [...]" (GIANNATTASIO, 2012, p.19). Atrelam-se aos corpos diferentes mecanismos e tecnologias, como as cirurgias plásticas, por exemplo, correspondentes a tempos específicos, que possuem como função moldá-los, educá-los, a anseios que tendem a corresponder a normativas sociais vigentes. Em Foucault (1995) é sobre os corpos que se exercem os controles sociais e, por isso, eles precisam ser disciplinados.

> [...] o corpo é ao mesmo tempo uma massa, um invólucro, uma superfície que se mantém ao longo da história. A constituição do ser humano, como um tipo específico de sujeito, ou seja, subjetivado de determinada maneira, só é possível pelo caminho do corpo. (FOUCAULT, 2006, p.168).

É, em princípio, pelos usos, interações dos corpos que as danças são apresentadas, nesta pesquisa e, por isso, elas, as danças, possuem caracteres de pedagogias específicas dos grupos e sujeitos que as fazem. Saliento que estou tratando de uma noção de corpo que é produzido nos/pelos/para os desejos específicos desses bailarinos. Ao dizer dessa origem de pensamento, anuncio o lugar ou lugares de onde falo e para onde olhei. *"[...] o meu corpo fala por si e, se eu colocar ele em interação com outras pessoas ele falará outras coisas, coisas que quem dialogar com ele terá possibilidade de entender um pouco mais quem eu sou, como sou, [...] é como se fosse um jogo [...]" (FEDORENKO* – entrevista individual*).*

O corpo, "[...] lugar de dissolução do eu, volume em perpétua pulverização, traz consigo em sua vida e em sua morte, em sua força e em sua fraqueza a inscrição de acontecimentos e conflitos, erros e desejos [...]" (FOUCAULT, 2007, p.22). Esse pensamento pressupõe uma relação de alteridade, tendo em vista, que a pedagogização ocorre pelas relações com outros sujeitos. O contato com o outro é uma ação sinestésica. Da sinestesia entre sujeitos e, por sua vez, corpos, possibilitam que se operem os micropoderes ou subpoderes, e por eles, somos educados. Contudo, é preciso atender ao fato de que, uma "[...] ação não age diretamente e imediatamente sobre os outros, sobre corpos, mas que age sobre a ação [...]" (FOUCAULT, 1995, p. 243). Nossos trejeitos é que são treinados, forjando corpos disciplinados ou diria educados/ pedagogizados.

Esse pensamento de educação perpassa a seguinte narrativa: *"[...] Adapto-me as circunstâncias, percebo que o meu corpo é um campo que se define por diferentes falas, sobre como me comporto e movimento [...] eu percebo que mudo, quando alguém aplaude, vaia ou me relaciono afetivamente com outras pessoas, nessa relação, eu me transformo [...]" (GASPAR* – entrevista individual*).* Ao expor esse fragmento sinalizo o quanto uma noção de Educação Somática coloca-se em cena, razão pela qual decidi tecer um exercício reflexivo entre as narrativas e o campo de estudos.

Aproximações da Educação Somática e a coreografia: um exercício reflexivo

Para demarcar um cenário de pensamento, compreendo que o campo conhecido por Educação Somática (ES) pode ser entendido, em um primeiro momento, como interdisciplinar, tendo por interesse a consciência corporal e o movimento. Partindo dessa ideia inicial, é possível compreender que a ES, carregue em si, algo de pedagógico, de relação entre ensino e aprendizagem, ainda que, até chegar a essa consideração, ela tenha passado por entendimentos distintos. Contudo, julgo necessário reiterar algo que já foi descrito neste texto, a ES, deriva da noção de experiência e que seus precursores investigavam o movimento, a partir de seus corpos, rejeitando, de certo modo, os saberes da ciência médica do século XX (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

Para Ginot (2010), a ES parte da conexão direta do binômio corpo-mente, utilizando-se de recursos advindos tanto de exercícios de experimentação quanto de leituras, a partir de uma observação objetiva e interpretação subjetiva dessas duas atividades enquanto métodos para produção de saberes[7]. Ademais a isso, ela pode ser entendida, "[...] como um 'contrapoder', um antídoto às práticas de dança dominantes [...]" (GINOT, 2010, p. 02). Percebo possível complementar meu argumento, a partir do pensamento da pesquisadora Strazzacappa (2001), na contemporaneidade: "[...] elas – as características da Educação Somática - passaram a ser vistas como um trabalho de prevenção de problemas físicos, além de possibilitarem a melhoria da técnica e ampliação da capacidade expressiva daqueles que a praticam [...]" (STRAZZACAPPA, 2001, p. 86).

No estudo de Silveira (2009) a ES perpassa por uma noção de (re)organização, (re)formulação dos movimentos, orientando-se pela manutenção da integridade física, anatômica, dos sujeitos que a ela são submetidos. "[...] de modo geral, os métodos de Educação Somática desenvolvem um trabalho de refinamento

[7] A noção de saberes está orientada pelo estudo de Michel Foucault (2013) ao dizer que o saber é o que entrou na ordem discursiva, além disso, é o que autoriza o sujeito a assumir uma posição de fala, por sua argumentação com status de saber científico, finalmente, "[...] um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...]" (FOUCAULT, 2013, p. 219).

da sensação e percepção do movimento com o objetivo de aperfeiçoar a consciência do corpo [...]" (SILVEIRA, 2009, p. 48). Nesse sentido, a narrativa de Pavlov pode ser acionada para reiterar essa construção argumentativa, segundo ele: *"[...] ainda que nossa proposta fosse a de provocar diferentes sensações no público, nossa preocupação primeira era e é, com a integridade dos nossos corpos, dos nossos psicológicos [...] nossa euforia, ao ver toda aquela movimentação surtindo efeito, não poderia conduzir a falta de razão a ponto de nos machucarmos, por toda condição de uso de salto alto e, também, de produção de movimentos [...]" (PAVLOV* – entrevista individual).

A Educação Somática, além de ter uma orientação investigativa, também, fundamenta-se na possibilidade de que pela experimentação dos corpos, em movimento, é possível propor outras linguagens e repertórios de movimento. Partindo de uma ação motora "entendida" como padronizada, os sujeitos, em experiência produzem saberes acerca de suas possibilidades de ação, focando em cada processo, tendo esse, como lócus da investigação, análise e produção do fazer. Nesse caso, em dança. *"[...] foi a melhor sensação da minha vida [...], sensação de totalidade [...] do processo de criação de movimento, até a parte de elaborar a coreografia. Cada um de nós começou propondo um movimento que já conhecia, para depois, em grupo, mudarmos [...]" (PAVLOV* – conversa coletiva).

Ao expressar que foi a melhor sensação de sua vida, Pavlov, permite-me pensar que a Educação Somática, o afetou por toda conjuntura artístico-política, da preparação à entrada em cena(s), com caráter interdisciplinar, de modo que, tendo seus corpos como partida para pesquisar e propor outras movimentações, o grupo escapou de um viés estritamente corporal, produzindo um saber sensível (DUARTE JR., 2004). Recorro, então, a Bolsanello (2008) ao afirmar que ao experienciar a Educação Somática, a intenção é a de que o sujeito não preconize a cópia, mas que seja "[...] guiado por comandos verbais: a execução dos movimentos é sentida e vivenciada de modo pessoal por cada um [...]" (BOLSANELLO, 2008, p. 02), assim como exposto pelos bailarinos em questão.

Arrisco-me a dizer que um dos objetivos da Educação Somática consiste em aguçar nos sujeitos a curiosidade em perceber no funcionamento dos seus corpos, quais são as reações e sensações possíveis de captar com ele, sendo afetados pelos contextos em que estão inseridos e as pessoas que os rodeiam com leituras acerca dos seus limites e possibilidades. A Educação Somática, nesse sentido, reitera o conceito de experiência de si (LARROSA, 2000), como já foi mencionado neste texto, percebendo as condições de possibilidade do processo, ao invés de preocupar-se com a aprendizagem em si. *"[...] sou outro ao final de tudo isso [...]" (GASPAR* – conversa coletiva). Como dito na narrativa acima, é desejável que o sujeito se perceba envolto pelos processos e desfoque dos objetivos, visto que é nesse ponto que ele se desenvolverá.

Com a escrita desse tópico não afirmo que a proposta é um exemplo de ES, contudo, julguei necessário aproximá-las ao compreender o contexto artístico narrado pelos participantes. Compreendo que a ES abrange inúmeras outras discussões, porém, enquanto exercício reflexivo a aproximação desse saber pareceu-me pertinente para adensar as discussões. Sensação e experimentação estão em jogo nas narrativas, bem como, aprimoramento das narrativas gestuais.

Em cena: múltiplas histórias

Como dito, pelos bailarinos, a intenção coreográfica deles aponta um enfrentamento pelo jogo das trocas de identidades de gênero. Tal provocação foi resultado de leituras da sociedade, o contexto do sul gaúcho e das culturas nas quais eles estão inseridos gerando um desejo de escapar de um local comum, por meio dos usos de seus corpos. As transformações, deles, consistiram em propor diferentes produções metafóricas utilizadas para assumir uma identidade "dita" feminina, representadas paradoxalmente, com os corpos masculinos. O fio condutor, da coreografia e estudo para desenvolvê-la está ancorado na questão das personalidades, fator essencial para o sucesso da dança-performance, segundo

eles. Trouxeram para cenas a ideia de colocar em xeque a disciplina, o controle, a domesticação e, assim, a normalização dos corpos, que está para Teoria Queer, como a arte do grupo está para o questionamento e estranhamento social. Suas preocupações são com as práticas sociais, sendo que é no corpo que se dá o controle da sociedade sobre os sujeitos e, também, a partir deles, que todas as cenas e histórias de vida se entrecruzam, afetando-se direta ou indiretamente.

Ocorre, segundo eles, pelo menos, um desfrute, a partir dos seus corpos, no entanto reitero que não existe um corpo humano universal – mas corpos marcados por experiências específicas, sendo significados e alterados pelas diferentes culturas, pelos processos morais, pelos hábitos, pelas distintas opções e possibilidades de desejo, além das diversas formas de intervenção e produção tecnológica. Entendo, então, que os corpos são uma produção histórica, os corpos adquirem seus significados pelos discursos a eles dirigidos, que por sua vez, são produzidos na/ da/ pela cultura e, conjuntamente a isso, nas histórias, sejam elas individuais ou coletivas.

Repertórios e leituras experienciadas:

BAUMAN, Zygmund. *Modernidade e ambivalência/* Zygmund Bauman; [Trad.] Marcus Penchel. – Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOLSANELLO, Débora. *Educação somática*: investindo na tecnologia interna. pp. 01 – 05. 2008. Disponível em: <www.movimentoes.com> Acesso em: 20 de mai. de 2021.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O Sentido dos Sentidos:* A Educação (do) Sensível. Curitiba: Criar Edições, 2004.

EJARA, Frank. *Soul Streets dance Blog.* Coluna: WAACKING PUNPING. 2009. Disponível em: <http://soulstreetsdance.blogspot.com> Acesso em: 20 de dez. de 2021.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos X:* Filosofia, Diagnóstico do Presente e verdade. [Trad.] Abner Chiquieri; [Org.] Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: editora Forense universitária, 2014a.

FOUCAULT, Michel. As Relações de Poder Passam para o Interior dos Corpos. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos IX:* Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. [Org.] Manoel Barros da Motta; [Trad.] Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b, pp. 35-43.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*: aula inaugural no Cóllege de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/ Michel Foucault; [Trad.] SAMPAIO, Laura Fraga de Almeida. 23 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III:* o cuidado de si. Vol. 3. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV.* Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica:* para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, pp. 231-249.

FOUCAULT, Michel*. Microfísica do poder*. [Org.- Trad.] Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

FOUCAULT, Michel*. História da Sexualidade I:* A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GAMSON, Joshua. Deben autodestruirse los movimentos identitários? Um extraño dilema. In.: JIMÉNEZ, Rafael Mérida. *Sexualidades transgressoras*. Uma ontolgía de estúdios queer. Barcelona: Icária editorial, 2002, pp. 141 – 172.

GIANNATTASIO, Gabriel*. O corpo em Sade e Nietzsche*: ou, quem sou eu agora? [Ensaios] / Gabriel Giannattasio. – Londrina: EDUEL, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 5 ed. São Paulo: Atlas. 1999.

GINOT, Isabelle. From Shusterman's Somaesthetics to a Radical Epistemology of Somatics. *Dance Research Journal*, vol. 42, nº. 1, pp. 12-29, Summer, 2010.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *In*: *Revista Brasileira de Educação*. nº. 19. São Paulo, pp. 20 – 28, jan/fev/mar/abr, 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. *Nietzsche & a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge Bondía. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da [Org.]. *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 35-86.

LOPES, Denílson. *O homem que amava rapazes e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho.* Ensaios sobre sexualidade e teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução, In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: vozes, 2005.

SILVEIRA, Saulo Silva da. *Técnica e(m) Criação Somática*: uma proposta corporal para artistas cênicos com (d)eficiência física através dos princípios e fundamentos corporais Bartenieff. 234 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. O Corpo e suas Representações: as técnicas de educação somática na preparação do artista cênico. *Cadernos CERU*, série 2, nº. 12, pp. 79-90, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a Arte e a Docência*: a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. *Ensaios em Estudos Culturais, Educação e Ciência*. A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia - instâncias e práticas contemporâneas. 1. ed. Porto Alegre: EDUFRGS. 352p. 2007.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 49
ABRIL A JUNHO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

RUDOLF LABAN, UM CONVITE À DANÇA: PROBLEMATIZANDO SEUS ESTUDOS NA DANÇA DE SALÃO

Bruno Blois Nunes

Resumo: O objetivo desse ensaio é refletir sobre aspectos do ensino da dança de salão à luz da teoria labaniana. Como proposta para esse trabalho, foi realizada uma breve biografia de Rudolf Laban, um panorama sobre a dança ao longo da história, os estudos desenvolvidos por Laban ao longo de sua vida e a problematização do ensino da dança de salão com o auxílio do pensamento do autor. Ao final desse ensaio, foi possível observar a relevância da teoria labaniana não apenas na dança, mas também na dança de salão que se beneficia de seus estudos para ressignificar suas práticas de ensino.

Palavras-chave: Laban. Estudo do Movimento. Dança de Salão.

RUDOLF LABAN, AN INVITATION TO DANCE: DISCUSS YOUR STUDIES IN BALLROOM DANCE

Abstract: The purpose of this essay is to reflect on aspects of ballroom dancing teaching in the light of Laban's theory. As a proposal for this work, a brief biography of Rudolf Laban was made, an overview of dance throughout history, the studies developed by Laban throughout his life and the discuss of ballroom dancing teaching with the help of the thought of author. At the end of this essay, it was possible to observe the relevance of Laban's theory not only in dance, but also in ballroom dancing, which benefits from its studies to give new meaning to its teaching practices.

Keywords: Laban. Movement Studies. Ballroom Dancing.

Primeiros movimentos de escrita

Este ensaio faz uma reflexão acerca das possibilidades de se problematizar a dança de salão por meio dos estudos desenvolvidos por Rudolf Laban. As reflexões do autor são aplicadas a alguns tópicos dessa dança na tentativa de evidenciar as contribuições dos pressupostos labanianos no universo da dança de salão.

Embora Laban não tenha desenvolvido estudos voltados à dança de par e suas particularidades, suas descobertas auxiliam os professores a pensar nas suas propostas de ensino na dança de salão. As considerações do autor sobre o espaço

e as particularidades de cada corpo estão dentre os aspectos mais notáveis e serão problematizados nesse ensaio.

Esse trabalho está dividido da seguinte maneira: incialmente, faço uma breve apresentação biográfica de Rudolf Laban. Em seguida, traço um sucinto panorama da história da dança. No próximo tópico, abordo os estudos de Laban sobre o movimento e suas reverberações na dança. Na sequência, trago algumas observações sobre minha prática como professor de dança de salão e como os estudos de Laban me fizeram refletir sobre práticas corriqueiras da dança de salão. Por fim, encerro com algumas considerações finais sobre esse ensaio.

Rudolf Laban – uma breve biografia

Rudolf Laban nasceu em 15 de dezembro de 1879, na cidade de Poszony (em húngaro) ou Pressburg (em alemão) que fazia parte do Império Austro-Húngaro e, atualmente, é a cidade de Bratislava, capital da Eslováquia (McCAW, 2011; VALLE, 2011).

Durante um período, por influência do pai militar, foi cadete antes de se voltar aos estudos pelos quais se tornou conhecido (DAVIES, 2006). Contudo, sua inclinação às artes logo prevaleceu e a rigidez do gestual militar foi amaciada com o estudo dos movimentos feito por Laban.

Laban frequentou a *Escola de Belas Artes de Paris* na primeira década do século XX estudando arquitetura e pintura (VALLE, 2011), e ganhava a vida como artista gráfico demonstrando interesse em retratar as formas humanas (DAVIES, 2006). Foi nesse período que começaram a surgir os primeiros esboços de uma notação de dança desenvolvida por ele (VALLE, 2011).

Com a chegada da 1ª Guerra Mundial, Laban se muda para Zurique onde cria sua escola. No período entre 1919-1923, funda escolas pelo continente europeu em Basileia (Suíça), Budapeste (Hungria), Paris (França), Praga (República Tcheca), Roma (Itália), Stuttgart e Hamburgo (Alemanha), Viena (Áustria) além de outros

locais da Europa. É em Viena, em 1929, que Laban produz e dirige eventos colossais para até 10 mil pessoas (VALLE, 2011).

Laban viveu de perto grandes acontecimentos embora tenha tido a infelicidade de testemunhar duas grandes guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945), teve contato com artistas e viu emergir o que seria a dança moderna.[1]Em Viena, foi testemunha do surgimento da psicanálise, sendo influenciado pelas ideias de Carl Gustav Jung. Em Paris, teve contato com o Rosacrucianismo[2] (DAVIES, 2006)

Laban foi um dos principais nomes da dança no século XX e responsável por "colocar a dança em pé de igualdade com as outras artes" (DAVIES, 2006, p. XIII, tradução minha).[3] Atualmente, sua teoria foi expandida e agregada às ideias de Irma Bartenieff, Judith Kastenberg, Bonnie Bainbridge Cohen[4], além de outras apropriações. Também é importante ressaltar que suas análises podem ser aplicadas em distintas áreas do conhecimento como "dança, teatro, fisioterapia, psicologia, estudos culturais, esportes" (VALLE, 2011).

Antes de entrar nos estudos de Laban sobre dança, apresentarei, no próximo tópico, um sucinto cenário da história da dança.

Um panorama da história da dança

Muitas podem ser as definições de dança assim como múltiplas também suas finalidades. Simpatizo com a definição de Valle e Sastre (2020, p.329) que

[1] Embora seja difícil de datá-la com precisão e apontar seu local de origem, o movimento que principia no final do século XIX e ganha força no início do século XX (ANDERSON, 1997).
[2] Uma das mais celebradas "sociedades secretas", foi um movimento filosófico que se tornou famoso após a publicações de manifestos no começo do século XVII, na Alemanha (YATES, 2002).
[3] No original: "[...] dance had been placed on an equal footing with the other arts".
[4] Irma Bartenieff (1900-1981) foi aluna de Laban, dançarina, coreógrafa, teórica da dança, fisioterapeuta, uma das pioneiras da terapia do movimento/dança e elaborou um conjunto de princípios para a correção de movimentos corporais chamado *Bartenieff Fudamentals* (Fundamentos de Bartenieff). Judith Kastenberg (1910-1999) foi psiquiatra infantil que trabalhou com sobreviventes do Holocausto e principal criadora do *Kestenberg Movement Profile* (KMP) que era utilizado para elaborar um perfil psicológico baseado nos padrões de movimento. Bonnie Cohen (1941) artista do movimento, pesquisadora, educadora e terapeuta que, na década de 1970, fundou o *The School for Body-Mind Centering*® (BMC) cuja abordagem é feita na reeducação e repadronização do movimento.

consideram a dança com "uma arte espaçotemporal por relacionar-se simultaneamente com uma duração (cronológica e subjetiva) e com a presença de um corpo em movimento no espaço (físico e perceptivo)".

Os gregos tinham duas palavras para a definição de tempo: *Chronos* e *Kairós*. *Chronos* é o tempo controlado, o tempo físico que "determina o ritmo a contagem do tempo que guia o mundo em dias, horas e minutos"; Kairós é "o tempo vivido pelos homens", aquele tempo que não pode ser controlado (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 70). Valle e Sastre (2020) evidenciam a potencialidade da dança ao juntar esses dois tempos distintos, mas interligados.

De acordo com Nunes (2016), muitos autores mencionam as raízes pré-históricas da dança. Bourcier (2011) afirma que o primeiro registro imagético está numa parede da gruta de Gabillou e data de 12.000 a.C. Lá é possível observar a silhueta de um personagem vestido com pele de bisão:



Figura 1 – *Le sorcier masqué* (Gruta de Gabillou – Dordonha, França)
Fonte: Raux (2013).

Araújo (2004) também relata a longevidade da dança nas práticas do ser humano. De acordo com ele,

> Desde priscas eras da humanidade a dança esteve presente. Há entre os povos pré-letrados uma série de danças como as de caça, de máscaras, guerreiras e secretas, as nupciais, as de fecundidade ou eróticas ou genéticas, as de nascimento, de iniciação ou circuncisionais, as fúnebres, as medicinais, as de colheita, as lunares, as pleiadares, as festivais ou puramente recreativas, as mágicas, religiosas ou sagradas ou propiciatórias, as imitatórias, as lúdicas etc. (ARAÚJO, 2004, p. 5).

Portinari (1989, p. 17) se junta aos três autores anteriores e ressalta que "o homem primitivo dançava como sinal de exuberância física, rudimentar tentativa de comunicação e, posteriormente, já como forma de ritual".

Falar de história da dança é falar da pré-história do homem e embora tenhamos registros de dança desde o período pré-histórico, seu estudo e sistematização de ensino é consideravelmente tardio. Em âmbito acadêmico, no Brasil, "somente a partir da segunda metade da década de 1990, o ensino da dança começa a se consolidar nas universidades brasileiras" (CORRÊA; NASCIMENTO, 2013, p. 57). O primeiro curso superior de dança inaugurado em 1956, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), ficou praticamente três décadas como única opção disponível para formação em dança (AQUINO, 2001).

Além do estudo, a procura pela dança também não é uma constante. Embora programas televisivos como *So You Think You Can Dance* (televisionado pela FOX) e *Dança dos Famosos* (transmitido pela Rede Globo) tenham aflorado novos modos de entender a dança e, consequentemente, poder participar de seu mundo, seu papel na sociedade ainda é pequeno e extremamente inconstante. Podemos perceber uma estimulação para as atividades de dança nas fases iniciais de vida do ser humano (infância) e sua retirada progressiva já no período da adolescência. Talvez por isso a observação de Laban (1990, p. 24-5), mesmo se referindo ao início do século XX, ainda esteja atual ao dizer que "nos adolescentes e adultos de hoje, o impulso de dançar diminuiu de maneira proporcional ao aumento da idade".

Na Antiguidade Clássica, Platão desprezava o valor das artes imitativas, categoria que a dança se encaixava na época. Aristóteles tem a *mimesis* como algo inato ao homem o que acaba valorizando a dança em detrimento de seu professor Platão (SALES, 2019).

Se na Idade Média[5] a dança esteve relacionada à igreja (litúrgica ou sacra) ou à sociedade (secular), no Renascimento[6] a dança se tornou paixão da nobreza e camponeses desbancando a influência da igreja em suas práticas (KASSING, 2007). Nos salões da corte nasceria a grande mãe das danças de salão, primeira dança de pares entrelaçados: a valsa. Contudo, antes de me deter no universo da dança de salão, volto minha escrita para Rudolf Laban e a influência de seus estudos na dança.

Laban na Dança

A contribuição de Rudolf Laban para a dança foi de extrema relevância. No entanto, muito pouco sobreviveu em sua forma original.

Embora Laban, no início do século XX, tenha participado ativamente de atividades artísticas pela Europa, como foi possível observar em sua biografia, somente em 1920 temos o seu primeiro registro escrito: *Die Schrift des Tänzers* (*O mundo do dançarino*).[7] O livro é uma coleção de pensamentos do autor, uma espécie de diário que traz uma escrita labaniana mais poética. Entretanto, nessa obra é possível perceber um Laban buscando novos valores para a dança e o dançarino criticando o que muitas vezes era chamado de dança, pois não fazia jus à sua concepção (SACHSENMAIER, 2011).

Laban considerava a dança a "expressão suprema da condição humana" (DAVIES, 2006, p. XIII, tradução minha).[8] Laban (2011) menciona que havia muitos

[5] Período que compreende dos séculos IV, V d.C até o século XV (LE GOFF; TRUONG, 2012).
[6] O Renascimento foi um "movimento nas práticas intelectuais, artísticas e científicas" que começou em meados do século XIV (MARTIN, 2007, p. 06).
[7] O livro não tem tradução em português.
[8] No original: "[...] *the supreme expression of the human condition*".

sistemas de notação de movimento e dança, mas que ficavam restritos a determinados estilos específicos. O autor via a necessidade de elaborar um "sistema de registro o qual pudesse ser universalmente usado" que ele chamou de "*Kinetography*" (Cinetografia, também conhecida como *Labanotation* (Labanotação)) (LABAN, 2011, p. VIII).

Cohen (1978) identifica duas ramificações dos estudos desenvolvidos por Rudolf Laban: *Labanotation* (Labanotação) e a *Labanalysis* (Labanálise). A Labanotação cumpre a função de realizar o registro do movimento semelhante ao que ocorre com uma partitura musical. São descritos padrões de peso, duração do movimento, mudanças de nível e direção no espaço funcionando como uma partitura do movimento corporal. Já a *Labanalysis* (Labanálise) enfoca os aspectos qualitativos do movimento corporal. Aqui reside a problematização de como determinado movimento é realizado, em que parte do corpo se originou (da região periférica ou do centro do corpo).

Fernandes (2006, p. 35) pontua os locais onde os estudos de Laban foram se desenvolvendo:

> Enquanto a Labanotação é desenvolvida pelo Dance Notation Bureau (Nova York e Ohio), a Labanálise ou LMA é desenvolvida pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (Nova York), além de diversos centros de formação de Analista de Movimento (Berlin, Maryland, Seattle, entre outros). Há também uma terceira vertente, mais desenvolvida no Centro Laban de Londres, denominada Laban Movement Studies e Choreological Studies, que não inclui os Fundamentos Corporais Bartenieff.

A Labanotação faz um "registro exato do movimento" cujos aspectos qualitativos ficam a cargo da interpretação dos praticantes. A Labanálise faz um registro das "qualidades mais importantes" ou dos "elementos mais enfatizados" o que pode levar a maiores níveis de complexidade na descrição do movimento (FERNANDES, 2006, p. 35). A Labanálise faz uma combinação da Labanotação

com outros elementos estudados por Laban com a *eukinética/effort* (eucinética/esforço) e *choreutics/shape* (corêutica/forma) (RENGEL, 2001, p. 91).[9]

No Brasil, as traduções de suas obras chegaram com demora. De acordo com Franken (2013, p. 04)

> No nosso país, Laban teve sua teoria disseminada de forma meio caótica e sua obra teórica chegou com certo atraso. Um exemplo é o seu livro 'Domínio do Movimento', publicado pela primeira vez na Inglaterra em 1950, ter sido traduzido e publicado no Brasil somente em 1978. Com maior atraso, outro livro de sua autoria, a obra 'Dança Educativa Moderna', teve publicação no Brasil em 1990, sendo que sua primeira publicação na Inglaterra tinha sido em 1948.

Contudo, isso não foi empecilho para que se encontrasse uma gama considerável de pesquisadores sobre Laban. Fernandes (2006, p. 28) menciona, além dela, vários pesquisadores que realizaram sua formação e receberam o Certificado de Analista do Movimento (CMA) reconhecido internacionalmente: "Cibele Sastre, Flávia do Valle, Henrique Schueller, Kidman Ceceu, Marisa Naspolini, Marta Soares, Regina Miranda" além de muitos outros pesquisadores do campo das artes que desenvolvem estudos baseados nas propostas labanianas.

É corriqueiro a utilização do termo "dança educativa" ou "dança educação" que foi amplamente utilizado pelo próprio autor Rudolf Laban. Contudo, é importante salientar que seu emprego era uma "contraposição à técnica rígida e mecânica de que se apropriava o ensino do balé clássico na época" (MARQUES, 2007, p. 81). De acordo com a autora, o discurso educacional de Laban é nutrido pela filosofia da

[9] "Eukinética é o estudo dos aspectos qualitativos do movimento", do ritmo, dinâmicas e qualidades expressivas do movimento (RENGEL, 2001, p. 69) que faz uma análise das "qualidades do movimento e suas motivações" (VALLE, 2011, p. 5). "Corêutica é o estudo da organização espacial dos movimentos que Laban desenvolveu como sendo seu sistema de harmonia espacial [...] O espaço corêutico é concebido a partir do corpo. Assim cada pessoa tem um território próprio" (RENGEL, 2001, p. 42). Aqui temos uma análise da "forma do movimento e as leis da Harmonia Espacial – termo que usou para descrever a geometria do movimento corporal no espaço" (VALLE, 2011, p. 5).

dança moderna do início do século XX e das ideias da Escola Nova[10] propagadas por John Dewey na Inglaterra.

Laban (1990) notou uma vinculação dos movimentos cotidianos do homem moderno com as novas formas de dança emergentes do período. Por essa razão, o autor relata que "as danças têm sido em todos os tempos uma profunda vinculação com os hábitos de trabalho dos períodos em que surgiram ou foram criadas" (LABAN, 1990, p. 11).

Tendo essa relação estabelecida, Laban estudou o movimento de trabalhadores industriais e pode observar a formação de "estados mentais prejudiciais" por causa da "influência dos hábitos dos movimentos desequilibrados que se originam nos métodos contemporâneos de trabalho" (LABAN, 1990, p. 13).

Comparando as danças entre elas, Laban (1990) evidenciou a diferença entre as danças europeias tradicionais com seu enfoque nos passos realizados enquanto a dança moderna voltava sua atenção ao trabalho articular do corpo e ao fluxo do movimento. Ao busca por uma dança de salão que fugisse das normativas clássicas de aprendizagem de passos, por meio da visualização de sua execução no espelho e sua repetição mecanizada, me fez elaborar uma nova metodologia de dança de salão.

No próximo tópico problematizo alguns pontos da metodologia e sua vinculação com o pensamento labaniano.

A aplicação de Laban na dança de salão

Antes de adentrar nas implicações que os estudos de Laban tiveram na minha prática como professor de dança de salão, creio ser relevante fazer uma concisa

[10] "A expressão Escola Nova não se refere a um só tipo de escola ou mesmo a um determinado sistema escolar, mas a um conjunto de princípios, que resultam em determinadas características, com o objetivo de reexaminar e rever os problemas didáticos tradicionais do ensino. A Escola Nova era constituída de grupos que trabalhavam nos estabelecimentos de ensino. Realizavam a renovação educacional, utilizando novos métodos de ensino na busca da integração de vida dos alunos tanto no seu aspecto físico quanto no aspecto moral, intelectual e artístico visando particularmente formar-lhes o caráter e a personalidade" (NOGUEIRA, 1986, p. 27-8).

apresentação de minha trajetória no mundo da dança. Formado em educação física, iniciei minhas atividades como professor de dança de salão no final de 2006. Desde então, tenho trabalhado com dança de salão e desenvolvido projetos paralelos sobre a temática.

Dentre os diferentes conceitos dados para a dança de salão, escolho o de Morenno (2004), ao considerá-la uma arte de dançar em casal. Embora seja possível observarmos uma salsa[11] dançada a três e diferentes danças de em roda (em que o maior exemplo é a *Rueda de Casino*[12]), praticamente todos seus elementos foram se desenvolvendo na relação de par. Posso dizer que a dança de salão é um diálogo corporal em que quanto mais harmoniosa seja essa conversa, mais prazerosa ela se torna.[13]

Em 2013, ao começar meus ensinamentos em um novo espaço de dança, me deparei com situações mobilizadoras para problematizar o ensino de dança de salão. O espaço não possuía espelho, o objeto sagrado em muitas escolas de dança. Essa influência é radicada nas propostas de ensino do *ballet* clássico:

> [...] independentemente do estilo da dança codificada ou da técnica ensinada, estão sendo adotados modelos e práticas de ensino provavelmente 'adotadas' do balé clássico. Essa hipótese talvez se justifique, de um lado, por ser o balé clássico a dança codificada mais presente nas academias do Brasil desde que se começou a ensinar a dança em nosso país (e consequentemente exerça o papel de modelo); e, de outro, devido a serem as únicas formas que muitos professores conheçam. (LIBÂNEO, 1999, p. 79).

Desde que comecei a ensinar dança de salão, o espelho sempre foi um objeto de prestígio de professores e alunos. Os professores executam os movimentos ao mesmo tempo que se observavam, e os alunos tinham, no reflexo do espelho, modelos corporais pré-determinados para executar "seus" movimentos.

[11] Gênero de dança latina originária do *son* cubano. Para informações sobre a história da salsa indico Rondón (2017).
[12] O termo *Casino* se refere a uma forma de dançar salsa, é o estilo cubano de salsa. A *Rueda de Casino* é a forma de dançar a salsa com vários casais em roda e trocando constantemente os pares. Mais sobre o assunto em Borges e Sardiñas (2012) e Nunes (2021).
[13] Não cabe aqui a discutir questões de gênero masculino e feminino e todas as suas consequências. Para uma leitura a esse respeito ver Nunes e Froehlich (2018) e Pazetto e Samways (2018).

Outro ponto que impulsionou a reelaboração do meu método de ensino foi baseado na concepção dos alunos que associavam o conhecimento de determinado gênero de dança à quantidade de passos que sabia executar. Dessa forma, o aluno tem como meta a assimilação da maior quantidade de passos possíveis para "saber mais" de determinado gênero de dança.

A ausência do espelho e a obsessão por aprender inúmeros passos fez com que eu desenvolvesse um método de ensino intitulado – *Passos, + Dança*.[14]Esse método possui quatro fatores que elenco a seguir:

1) Trabalhar mais de um gênero de dança por aula: essa proposta surgiu a partir da experiência com a prática profissional em aulas de dança de salão com duração de duas horas. Percebi, em aulas que abordavam apenas um gênero de dança, que alguns alunos acabavam tendo dificuldades em algumas movimentações e, diante disso, propus a prática de outros gêneros de dança para que o aluno pudesse experienciar corporalmente movimentações semelhantes em danças diferentes (NUNES; CARVALHO; SABALLA, 2022).

2) Não utilização do espelho: a ausência do espelho em uma sala de dança provoca profundas alterações em uma aula. Uma das principais referências para o aluno é perdida e a própria disposição dos alunos pela sala mudou, o que leva a novos modos de ensino/aprendizagem (NUNES; CARVALHO; SABALLA, 2022).

3) Trocas de pares: experenciar a dança de salão, dançando com uma outra pessoa pode auxiliar na construção de um sujeito crítico que saiba aceitar as diferenças entre as pessoas. Além disso, outros modos de condução levam o aluno a evitar uma dança automatizada que se filia mais aos passos executados do que a própria experiência em dançar (NUNES; CARVALHO; SABALLA, 2022).

[14] Já há um artigo escrito sobre esse método de ensino intitulado *"– Passos, + Dança": implementação de um método de ensino na dança de salão* que será publicado esse ano.

4) Alunos de diferentes níveis de aprendizado na mesma turma: esse é o fator mais complexo de ser implementado. Normalmente, temos o costume de dividir as turmas em iniciantes, intermediários e avançados o que não é um problema. Contudo, o método visa o diálogo/dança de um corpo pluricultural com outro e a relação de corpos em diferentes estágios de desenvolvimento artístico pode também ser um fator potencializador no ensino da dança (NUNES; CARVALHO; SABALLA, 2022).

Após a descrição dos fatores que fazem parte do método - *Passos, + Dança*, elenco quatro pontos sobre as aulas para discuti-los à luz da teoria labaniana.

1) Caminhada no início das aulas: após um aquecimento articular, proponho, em algumas aulas, que os alunos se desloquem pelo espaço ao som de uma música de fundo. Nesse momento, procuro perceber como os alunos estão preparados corporalmente para a aula e se o planejamento está adequado com o estado de ânimo deles.



Figura 2 – Prática de caminhada pela sala. Registro de aula (2016).
Fonte: Arquivo do autor.

Laban (1990, p. 56) menciona que “a projeção externa de um esforço pode revelar um estado mental”. Ao observar o deslocamento do aluno, posso verificar como cada um deles se encontra corporalmente para participar da aula. Talvez por isso Vianna e Carvalho (2005) mencionem que a maneira como caminhamos podem denunciar o modo como lidamos com a vida.

A abordagem da caminhada ajuda a desmistificar algo muito corriqueiro nas aulas de dança: muitos professores propõem que os alunos deixem seus problemas do lado de fora da sala. Comungo com Vianna e Carvalho (2005) que não só não devemos, como é impossível deixarmos as atribulações do lado de fora. Isso é resquício de um pensamento cartesiano (corpo e mente) que fortaleceu o discurso platônico (mundo das ideias e mundo das coisas). Não há essa dicotomia e, se há problemas, que sejam tratados na aula, pois dentre os inúmeros benefícios que a dança de salão proporciona é ser uma atividade terapêutica. Em um estudo realizado em uma instituição de dança de Belo Horizonte, os autores sugerem que a prática regular de dança pode diminuir os níveis de depressão em idosos (MELO et al., 2018).

2) Não utilização do espelho: como mencionei anteriormente, a dança de salão se apropriou de muitas ferramentas de ensino do *ballet* clássico. Uma delas, ainda constante nas salas de aula, é o espelho.

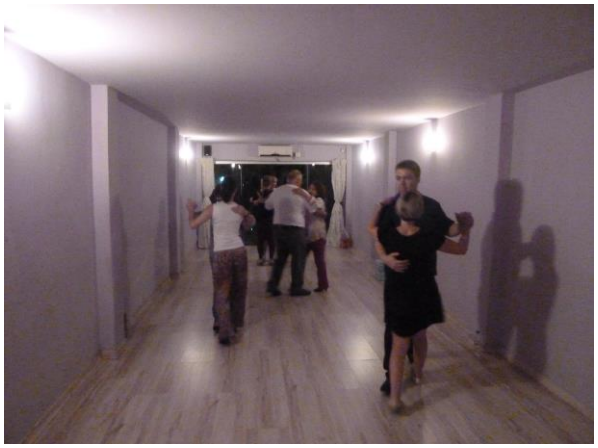


Figura 3 – Registro de aula (2015).
Fonte: Arquivo do autor.

Como mencionei anteriormente, Laban (1990) constatou que as danças europeias tradicionais tinham seu enfoque nos passos executados enquanto a dança moderna voltava sua atenção ao fluxo do movimento e o trabalho das articulações do corpo. Percebi que a não utilização do espelho, modificou profundamente a abordagem das aulas, pois a padronização não era mais a meta e o aluno obteve maior autonomia para experimentar os movimentos passados pelo professor de acordo com sua percepção corporal. Essa autonomia recai no nosso próximo ponto.

3) O ensino de uma movimentação: sem espelho o aluno perde uma referência, mas o professor segue como modelo. Diante disso, foi necessário que o instrutor retirasse o holofote que ainda apontava para ele.



Figura 4 – Registro de aula (2019).
Fonte: Arquivo do autor.

Uma das finalidades de Laban, ao observar as tarefas realizadas por trabalhadores na agricultura e na indústria, era de registrar e identificar formas eficientes de realizar determinada atividade. Para isso, era necessário considerar que qualidades o movimento tem no tocante ao espaço, tempo e pressão. As notações dos esforços dos trabalhadores foram colocadas ao lado da *Labanotation* e esse registro minucioso indicou que duas pessoas não executavam a mesma atividade da mesma maneira por mais mecânica que ela fosse (DAVIES, 2006).

Os resultados de Laban, fizeram-me refletir sobre a padronização das danças de salão. Por mais estereotipado que sejam os movimentos (uma caminha em um Bolero é diferente de uma caminhada em um Samba), cada aluno põe um pouco de si, de sua personalidade na execução de seus movimentos desmistificando a ideia de uma uniformização de como se locomover.

4) Utilização do espaço: um dos desafios do professor de dança de salão é passar para os alunos a ideia de fluxo de baile. Como rodar no salão? – Essa é fácil, por convenção, se adotou o sentido anti-horário. Os tamanhos dos passos estão adequados? – Depende com quem estás dançando. O tamanho da passada deve se ajustar de acordo com seu par. Estou correndo ou trancando o fluxo da pista de dança? Nesse ponto, preciso antes recorrer ao Laban para distinguir entre duas concepções de espaço:

> Devemos distinguir entre o espaço em geral e o espaço ao alcance do corpo. Para distingui-lo do espaço geral, o chamaremos de espaço pessoal ou 'cinesfera'. A cinesfera é a esfera ao redor do corpo cuja periferia pode ser alcançada por membros facilmente estendidos, sem se afastar daquele lugar que é o ponto de apoio ao ficar em pé com um pé, que chamaremos de 'posição'. Somos capazes de delinear os limites dessa esfera imaginária com nossos pés e com nossas mãos. Desta forma, qualquer parte da cinesfera pode ser alcançada. Fora da cinesfera fica o resto do espaço, que só pode ser abordado afastando-se da posição/local. Quando saímos dos limites de nossa cinesfera original, criamos uma nova posição e transportamos a cinesfera para um novo local. Evidentemente, nunca

> deixamos nossa esfera de movimento, mas sempre a carregamos conosco, como uma aura. (LABAN, 2011, p.10, tradução minha).[15]

Temos o espaço que nosso corpo alcança e outro espaço compartilhado por outras pessoas (alunos em uma aula de dança, praticantes em um baile). Como Laban (2011) evidencia, na citação acima, minha cinesfera muda à medida que me movimento no salão o que pressupõe que quanto mais atento eu estiver à movimentação na pista, mais fluída será a dinâmica da dança, pois o efeito de girar com o par no salão é o fluxo de um movimento em conjunto de todos participantes do baile.



Figura 5 – Aula de *Rueda de Casino* para problematizar uso do espaço. Registro de aula (2019). Fonte: Arquivo do autor.

[15] No original: "*We must distinguish between space in general and the space within the reach of the body. In order to distinguish the latter from general space, we shall call it personal space or the 'kinesphere'. The kinesphere is the sphere around the body whose periphery can be reached by easily extended limbs without stepping away from that place which is the point of support when standing on one foot, which we shall call the 'stance'. We are able to outline the boundary of this imaginary sphere with our feet as well as with our hands. In this way any part of the kinesphere can be reached. Outside the kinesphere lies the rest of space, which can be approached only by stepping away from the stance. When we move out the limits of our original kinesphere we create a new stance, and transport the kinesphere to a new place. We never, of course, leave our movement sphere but carry it Always with us, like na aura*".

Em muitas aulas, peço para que os alunos respeitem o "espaço vazio"[16] do salão e que desloquem sua cinesfera de acordo com o andamento dos outros alunos. Aliás, uma das regras para se respeitar em um baile de dança é não interromper o fluxo da movimentação dos casais. Vários casais girando no salão é um fluxo de movimento em conjunto, uma harmonia que muitas vezes é idealizada, mas poucas vezes alcançada.

Diante do que foi exposto, é possível perceber a contribuição dos estudos de Laban na dança de salão. Na prática da caminhada pela sala, baseado em Laban (1990), constato a potencialidade de uma projeção do estado mental da pessoa. Sendo assim, o professor pode observar qual a energia, o estado de ânimo dos alunos para determinada aula.

Não utilizar o espelho também foi uma alteração importante nas minhas aulas de dança de salão. Como mencionei anteriormente, Laban (1990) evidencia que os passos realizados nas danças europeias tradicionais tinham seu foco na sua execução do movimento. A retirada do espelho possibilitou ao aluno uma nova maneira de pensar a realização de sua dança sem o reflexo do objeto lhe mostrando os movimentos que eram executados. Além disso, por mais que o passo praticado fosse o mesmo, ninguém o realiza da mesma maneira.

Por fim, a movimentação dos pares de dança de salão em uma aula e até mesmo em um baile pode ser pensado por meio dos pressupostos labanianos. Como foi mostrado anteriormente, Laban (2011) enfatiza que a cinesfera de uma pessoa muda de acordo com o seu deslocamento. O conhecimento dessa ideia por parte dos alunos pode torná-lo um sujeito mais atento ao seu deslocamento com o par pela sala como também de todos os que estão dançando.

[16] Na verdade, para Laban, "o espaço nunca está vazio. Há sempre matéria em movimento no espaço, seja o oxigênio e os gases invisíveis, ou os átomos de uma parede de concreto" (VALLE; SASTRE, 2020, p. 329). Entretanto, é um termo utilizado no universo da dança de salão e, por essa razão, resolvi mantê-lo.

Considerações Finais

A dança de salão tem sua origem nos salões das cortes e, mesmo atualmente, ela mantém traços característicos de um período histórico em que se desenvolveu como dança de par e percorreu os salões de baile do mundo. Um exemplo desse arraigamento são os métodos de ensino ainda compartilhados do *ballet* clássico.

Uma forma de refletir sobre os modos de ensinar da dança de salão pode ser por meio dos estudos de Rudolf Laban. Embora ele não tenha sido um estudioso de dança de salão, seus ensinamentos são muito valiosos para essa subárea da dança.

A prática de caminhada, a não utilização do espelho, o respeito à individualidade de cada pessoa e o conhecimento de seu corpo no espaço são temas debatidos na dança de salão e que podem ser problematizados por meio dos estudos labanianos. A potencialidade de notar em uma caminhada a projeção de um estado mental, a não mecanização do movimento que leva a uma maior autonomia por parte do aluno e o entendimento do conceito de cinesfera para a realização das movimentações são contribuições de Laban que podem ser pensadas por teóricos e praticantes da dança de salão.

A dança, praticada desde tempos pré-históricos, foi reformulada, reestruturada, reorganizada, codificada e, hoje, é estudada no meio acadêmico. No entanto, muitos passos ainda são necessários para que ela assuma um papel de protagonista na área das artes e seja amplamente ensinada e praticada por um número cada vez maior e mais variado de pessoas.

Os estudos de Rudolf Laban acerca do movimento servem de estímulo para pensar o ensino/aprendizagem da dança e, no caso específico desse trabalho, da dança de salão. Em um mundo cada vez mais individualista em que o contato corporal chega a ser dispensado, Laban é sempre um bom par para rodar no salão.

Referências:

ANDERSON, Jack. *Art without boundaries:* the world of modern dance. Iowa (US): University of Iowa, 1997.

AQUINO, Dulce. Dança e Universidade: desafio à vista. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). *Lições de dança 3*. Rio de Janeiro: Lidador, 2001. p. 37-51.

ARAÚJO, Alceu Maynard. *Folclore Nacional II*: danças, recreação e música. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BORGES, Alan; SARDIÑAS, Alicia. *Historia del baile y la Rueda de Casino-Salsa*. Habana: Ediciones Cubanas, 2012.

BOURCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente*. 2. ed. Tradução: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COHEN, Lynn Renee. Introduction to Labanalysis: effort/shape. In: Dance Research Annual, 9, 1978, New York, *Anais*. New York: CORD, 1978. p. 53-8.

CORRÊA, Josiane Gisela Franken; NASCIMENTO, Flávia Marchi. Ensino de dança no Rio Grande do Sul: um breve panorama. *Conceição*, Campinas, v.2, n.2, p. 53-68, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/ppgac/article/view/154/162. Acesso em: 30 jan. 2022.

DAVIES, Eden. *Beyond dance*: Laban's legacy of movement analysis. New York: Routledge, 2006.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento*: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

FERREIRA, Valéria M. R.; ARCO-VERDE, Yvelise F. S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. *Educar*, Curitiba, n.17, p.63-78, 2001. Doi: 10.1590/0104-4060.220.

FRANKEN, Josiane Gisela. Reflexões e reflexos do Sistema Laban/Bartenieff na prática docente em dança. *Cena em Movimento*, Porto Alegre, n.3, p. 01-7, 2013. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/cenamov/article/view/36205/26340. Acesso em: 02 jan. 2022.

KASSING, Gayle. *History of Dance*: an interactive arts approach. Champaign (US): Human Kinetics, 2007.

LABAN, Rudolf. *Choreutics*. Alton (UK): Dance Books, 2011.

LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. Tradução: Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LE GOFF, Jacques, TRUONG, Nicolas. *Uma história do corpo na Idade Média*. 4. ed. Tradução: Marco Flamínio Peres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

LIBÂNEO, Daniela Leonardi. *Ensinando dança flamenca*. 1999. 165p. Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284182>. Acesso em: 02 jan. 2022.

MARQUES, Isabel A. *Ensino da dança hoje*: textos e contextos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTIN, John Jeffries. The Renaissance: a world in motion. In: _____ (ed.). *The Renaissance World*. New York: Routledge, London: Routledge, 2007. p. 03-27.

McCAW, Dick. Editor's introduction. In: _____. *The Laban Sourcebook*. New York: Routledge, 2011. p. 01-20.

MELO, Cristina Carvalho et al. A influência do tempo de prática de dança de salão nos níveis de depressão de idosos. *Revista de Psicología del Deporte*, Barcelona, v.27, n.4, p. 67-73, 2018. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2018-28945-009>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MORENNO, Luis. *Dois na dança*: conheça a mais completa de todas as artes. São Paulo: [s.ed.], 2004.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. A Escola Nova. *Educação em Debate*, Fortaleza, v.9, n.12, p.27-58, jul./dez. 1986. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/475/289>. Acesso em: 25 set. 2021.

NUNES, Bruno Blois. *O Fascínio das Danças de Corte*. Curitiba: Appris, 2016.

NUNES, Bruno Blois. *Que Rueda de Casino é essa?*: uma união entre teóricos e práticos. Curitiba: CRV, 2021.

NUNES, Bruno Blois; FROEHLICH, Marcia. Um novo olhar sobre a condução na dança de salão: questões de gênero e relações de poder. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v.14, n.2, abr./jun. 2018. Doi: 10.5965/1984317814022018091.

NUNES, Bruno Blois; CARVALHO, Maitê Peres de; SABALLA, Viviane. *"- Passos, + Dança"*: implementação de um método de ensino na dança de salão. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 2022. No prelo.

PAZETTO, Debora; SAMWAYS, Samuel. Para além de damas e cavalheiros: uma abordagem queer das normas de gênero na dança de salão. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v.14, n.3, p. 157-79, jul./set. 2018. Doi: 10.5965/1984317814032018157.

PORTINARI, Maribel. *História da Dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RENGEL, Lenira Peral. *Dicionário Laban*. 2001. 145p. Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284892/1/Rengel_LeniraPeral_M.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2022.

RAUX, Pascal. Les Sorciers de la préhistoire dans l'art paléolithique. *Bulletin de la Société d'études et de recherches préhistoriques des Eyzies*, Les Eyzies, n. 62, p. 121-131, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/5824314/Les_sorciers_de_la_pr%C3%A9histoire_dans_lart_pal%C3%A9olithique_SERPE_2013>. Acesso em: 02 jan. 2022.

RONDÓN, César Miguel. *El libro de la salsa*: crónica de la música del Caribe urbano. Madrid: Turner, 2017.

SACHSENMAIER, Stefanie. The World of the Dancer (1920). In: McCAW, Dick. *The Laban Sourcebook*. New York: Routledge, 2011. p. 41-68.

SALES, Erinaldo. O sistema das artes em Platão e Aristóteles. *Revista Estética e Semiótica*, Brasília, v.9, n.1, p. 51-62, 2019. Doi: 10.18830/issn2238-362X.v9.n1.2019.05.

VALLE, Flavia Pilla do. *Análise do movimento corporal*. Canoas: ULBRA, 2011. (Cadernos tecnológicos, 8)

VALLE, Flavia Pilla do; SASTRE, Cibele. O espaço interno e inter-relações: apontamentos a partir do sistema LMA/BF. *Urdimento*, Florianópolis, v.1, n.37, p.327-43, mar./abr. 2020. Doi: 10.5965/1414573101372020327.

VIANNA, Klauss; CARVALHO, Marco Antonio de. *A dança*. 6. ed. São Paulo: Summus, 2005.

YATES, Frances. *The Rosicrucian Enlightenment*. London: Routledge, New York: Routledge, 2002.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 49
ABRIL A JUNHO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

AS SAÍDAS MORAM NAS PALAVRAS? AS SAÍDAS PODEM MORAR NAS PALAVRAS?: ESCRITA ENQUANTO ENCONTRO COM MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE

Caroline Vetori de Souza

Resumo: Neste ensaio irei me debruçar na interlocução da proposta de um caderno de exercícios de escrita criativa, intitulado *Das saídas que moram nas palavras*, destinado às mulheres que cumprem pena no Presídio Feminino de Florianópolis, com escritos que tratam da literatura (ANDRUETTO, 2012; CANDIDO, 2011) e da escrita como ato de "tornar-se" (KILOMBA, 2020). A proposição objetiva o diálogo artístico e poético com as mulheres que estão privadas de liberdade, tendo como hipótese principal a geração de procedimentos de escuta, nos quais as suas vozes possam ecoar. Ainda, ansiamos que as palavras gerem encontros (delas consigo mesmas, com suas companheiras, com o mundo). No momento como ainda não temos acesso as produções instigadas a partir do caderno, julgo pertinente a análise da proposta, seus atravessamentos teóricos, visando o compartilhamento de seu processo de feitura que pode, inclusive, inspirar outras proposições e projetos. Muitas são as perguntas, as dúvidas e iniciar com uma convoca justamente a força das palavras na abertura de mundos – questão que está no horizonte deste ensaio.

Palavras-chave: Teatro com mulheres privadas de liberdade. Literatura. Leitura. Escrita.

DO THE OUTPUTS LIVE IN THE WORDS? CAN THE OUTINGS LIVE IN THE WORDS?: WRITING WHILE MEETING WOMEN DEPRIVED OF FREEDOMTÍTULO

Abstract: In this essay, I will focus on the interlocution of the proposal for a creative writing exercise book, entitled Das exits que dwelling in words, for women who are serving sentences in the Female Prison of Florianópolis, with writings that deal with literature (ANDRUETTO, 2012; CANDIDO; 2011) and writing as an act of "becoming" (KILOMBA, 2020). The proposition aims at the artistic and poetic dialogue with women who are deprived of freedom, having as its main hypothesis the generation of listening procedures, in which their voices can echo. Still, we long for words to generate encounters (them with themselves, with their companions, with the world). At the moment, as we still do not have access to the productions instigated from the notebook, I think it is pertinent to analyze the proposal, its theoretical crossings, aiming to share its production process, which can even inspire other proposals and projects. There are many questions, doubts and starting with one, as the force of words in the opening of worlds calls for – a question that is on the horizon of this essay.

Keywords: Theater with women deprived of liberty. Literature. Reading. Writing.

¿LAS SALIDAS VIVEN EN LAS PALABRAS? ¿LAS SALIDAS PUEDEN VIVIR EN LAS PALABRAS ?: ESCRIBIR MIENTRAS SE ENCUENTRA CON MUJERES PRIVADAS DE LIBERTAD

Resumen: En este ensayo me centraré en la interlocución de la propuesta de un cuaderno de ejercicios de escritura creativa, titulado Das exits que habitar en las palabras, dirigido a mujeres que cumplen condena en la Cárcel de Mujeres de Florianópolis, con escritos que abordan la literatura

(ANDRUETTO, 2012; CANDIDO, 2011) y la escritura como acto de “devenir” (KILOMBA, 2020). La propuesta apunta al diálogo artístico y poético con mujeres privadas de libertad, teniendo como hipótesis principal la generación de procedimientos de escucha, en los que resuenan sus voces. Aún así, anhelamos las palabras para generar encuentros (ellos consigo mismos, con sus compañeros, con el mundo). De momento, como todavía no tenemos acceso a las producciones instigadas desde el cuaderno, creo que es pertinente analizar la propuesta, sus cruces teóricos, con el objetivo de compartir su proceso de producción, que puede incluso inspirar otras propuestas y proyectos. Son muchas las preguntas, las dudas y empezar por una, como lo pide la fuerza de las palabras en la apertura de los mundos, una pregunta que está en el horizonte de este ensayo.

Palabras clave: Teatro con mujeres privadas de libertad. Literatura. Leer. Escribiendo.

As saídas moram nas palavras? As saídas podem morar nas palavras?

Como o próprio título explicita o foco da presente escritura são os questionamentos, muitos mais que possíveis respostas. Questões que justamente se expandem em novas interrogações, que movimentam teoria e prática. Então, eis um pouco das (minhas?) movimentações enquanto professora artista.

Ambas as perguntas reúnem em seu cerne duas temáticas focais em minha pesquisa de doutorado[1], por ora em fase inicial, duas instâncias que pretendo pôr em diálogo no presente ensaio: as palavras, que habitam a escrita e a oralidade, e as saídas, os lampejos de liberdade, físicas e/ou simbólicas. Além de marcar diretamente esses vetores de proposição e análise, faz-se necessário explicitar com quem dialogo: mulheres que cumprem pena de privação de liberdade.

Neste ensaio irei me debruçar na interlocução da proposta de um caderno de exercícios de escrita criativa, intitulado *Das saídas que moram nas palavras*, destinado às mulheres que cumprem pena no Presídio Feminino de Florianópolis, com escritos que tratam da literatura (ANDRUETTO, 2012; CANDIDO, 2011) e da escrita como ato de “tornar-se” (KILOMBA, 2020), buscando articulações possíveis com minha área de formação e atuação: a(s) Pedagogia(s) das Artes Cênicas.

Vicente Concilio desenvolve um trabalho contínuo na instituição desde 2017, através do projeto de extensão *Pedagogia do Teatro e Processos de Criação,* e mais

Ingressei no Doutorado em Teatro, no Programa de Pós-Graduação da UDESC, no segundo semestre de 2020, com uma pesquisa voltada ao diálogo entre o teatro e o cárcere, sobretudo focando em ações artístico-pedagógicas com mulheres que estão privadas de liberdade. A pesquisa é orientada pelo prof. Dr. Vicente Concilio.

recentemente do projeto de pesquisa *Teatro e Prisão: práticas de infiltração das artes cênicas em espaços de vigilância.* Ao longo dos anos diversas pessoas participaram das ações desenvolvidas, licenciandas, mestrandas e doutorandas, colaborando para a materialização das práticas, bem como colocando em diálogo o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Em 2019 comecei a trabalhar na instituição, desenvolvendo parte das proposições do mestrado, orientado por Concilio, que desembocou na dissertação *Estendemos nossas memórias ao sol: caminhos para uma dramaturgia da escuta* (2020).

Desde março de 2020, as oficinas de teatro no Presídio Feminino de Florianópolis encontram-se suspensas, visto que podemos ser vetores de transmissão do covid-19, ou seja, nossas ações que se caracterizam pelo encontro e pela presencialidade necessitaram ser adaptadas para outros suportes.

Em 2021, em diálogo com a instituição delineamos como proposta, inspirada no projeto *Mulheres possíveis*[2], um caderno de exercícios de escrita criativa - proposição que configura uma das metodologias provocadas pela pandemia, sendo uma forma de acessar as mulheres que estão na instituição, mesmo à distância. Diferentemente de outros públicos e contextos, no qual o teatro foi transportado e tensionado às novas tecnologias, não dispúnhamos da possibilidade de acesso via ambiente virtual. Assim, o caderno foi a saída possível de proposição.

No momento, já estruturei o conteúdo e estamos em diálogo com a profa. Anelise Zimmermann, do Departamento de Design da UDESC, coordenadora do programa de extensão *Entre livros, tipos e desenhos: interlocuções da cultura gráfica,* que, juntamente a profa. Sara Copetti e as bolsistas Clara Sohn e Fernanda Gonçalves, estão delineando todo o projeto gráfico e de editoração. Na relação de parceria estabelecida, saliento que estamos aprendendo muito sobre a forma, na

[2] A partir da reunião de algumas pessoas que compõem os coletivos Teatro Dodecafônico e Rubro Obsceno formou-se um grupo que trabalha junto às mulheres da PFC, Penitenciária Feminina da Capital, desde 2016, a partir do projeto Mulheres Possíveis. Disponível em:<http://vaniamedeiros.com/mulheres-possiveis>. Acesso em: 09 de julho de 2021.

qual o conteúdo se apresenta em uma proposta dessa natureza, fruto direto do diálogo com as pesquisadoras do campo do Design, sendo futuramente interessante analisar o caderno a partir dessa ótica.

A previsão é que em outubro de 2021, o caderno entre na instituição, seja entregue às mulheres e após retorne a nós para que possamos achar formas de dialogar sobre essa primeira experiência também com elas.

O caderno coaduna a leitura, seja o próprio ato de ler suas instruções e seus convites, trafegar e/ou mergulhar nos exercícios, seja através dos excertos literários, e a escrita, em um movimento de retroalimentação. Interessante que a proposição se alinha ao que Jorge Larrosa aponta como função das e dos docentes: "O professor [...] é, fundamentalmente, um selecionador de textos (uma espécie de curador) e um inventor de exercício" (2018, p.173).

A proposição objetiva o diálogo artístico e poético com as mulheres que estão privadas de liberdade, tendo como hipótese principal a geração de procedimentos de escuta, nos quais as suas vozes possam ecoar, a partir da pesquisa que iniciei no mestrado sobre dramaturgia da escuta. No momento como ainda não temos acesso as produções instigadas a partir do caderno, julgo pertinente a análise da proposta, seus atravessamentos teóricos, visando o compartilhamento de seu processo de feitura que pode, inclusive, inspirar outras proposições e projetos.

Antonio Candido, em *O direito à literatura*, como já anuncia o título, defende como direito inalienável a fruição da literatura e da arte, nas mais distintas modalidades e níveis. É pertinente pontuar que a visão do autor de literatura é expandida, abarcando "(...) todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...]" (CANDIDO, 2011, p.176). A continuidade de nossa atuação na instituição, através do caderno, também caminha ao encontro de assegurar esse direito, tantas vezes escanteado na rotina dentro de uma instituição prisional.

Durante seu percurso argumentativo, Candido aponta que a literatura (e explicito a extensão à arte, apesar de nesses pontos não estar colocada diretamente no texto de Candido) é uma manifestação universal, que "não há povo e não há

homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação" (CANDIDO, 2011, p. 176). Desta forma, o que nos une (ou unirá?), o que nos é comum, no sentido da criação de uma comunidade, é a fabulação? Estamos todas as pessoas ligadas a essa necessidade e força inventiva, que não esgota o mundo em si, mas o expande reiteradamente? E seria ainda mais fundamental para a sobrevivência e resistência nos tempos que estamos vivendo essa possibilidade criativa?

Ester Maria Dreher Heuser (2010) salienta que Candido trata a literatura como sinônimo da necessidade de fabulação. Assim, o caderno de exercícios de escrita criativa pode ser compreendido como um convite a fabulação, uma ação pontual, mas que versa sobre o asseguramento de um direito (de fabular, de sonhar, de imaginar) - dado que, apesar de ser uma necessidade, a organização social brasileira, alicerçada na estratificação, cerceia as possibilidades de fruição artística e literária (CANDIDO, 2011), o que fica explicitado com as mulheres que são aprisionadas.

María Teresa Andruetto (2012), em *Por uma literatura sem adjetivos*, inicia o texto interrogando o sentido da ficção, chegando à questão da necessidade, mesma palavra empregada por Candido (2011), de acessarmos outros mundos, através de uma interrupção de

> nossas vidas e nos obriga a perceber outras vidas que *já foram*, que são passado, posto que são narradas. [...] Possibilidade de criar um impasse, de esgueirar-se, por um momento, da pesada flecha do real que, indefectivelmente, nos atravessa, para imaginar outros roteiros. (ANDRUETTO, 2012, p. 55, grifo da autora).

A ideia de fabulação faz-se presente no que a autora tece, esta emerge do contato com a alteridade, revelando as relações como imprescindíveis - onde o eu torna-se nós. Ao pensar sobre o trabalho com mulheres encarceradas, ou seja, retiradas do convívio social e com as poucas relações possíveis vigiadas, quadro que se complexificou durante a pandemia, visto que durante um considerável

período até as visitas de familiares foram suspensas, como nas ações desenvolvidas criamos essas pontes de contato?

Alinhada a essas questões, uma das escolhas na composição do caderno foi trazer um considerável número de excertos, em relação a extensão do material, de diferentes autoras e autores, como Bertolt Brecht, Grada Kilomba, Rubem Alves, Eduardo Galeano, Clarice Lispector e Gloria Anzaldúa[3], para que elas possam entrar em contato com diversas construções de mundo (ANDRUETTO, 2012), fomentando a ampliação, desta forma, de suas visões e compreensões de mundo. Ainda, é importante pontuar que há uma cisão imposta pela geografia do cárcere da relação intrapessoal, sendo fundamental o estímulo a essa conexão nos exercícios - como ir ao encontro do mundo, se o encontro consigo está interrompido? Então, no caderno propomos exercícios de autopercepção, sensibilidade, pequenas práticas de cuidado.

Em todo o processo de movimentação em relação à leitura há uma característica marcante: a pausa. Uma interrupção grávida e grave de possibilidades. A suspensão da realidade elencada tanto por Candido (2011), quanto por Andruetto (2012), pode ser lida no contexto de mulheres privadas de liberdade como uma estratégia de sobrevivência, visto que auxilia o transcurso do tempo naquele espaço, dando passagem a outros contextos, como uma saída imaginativa; de resistência, pois interrompe temporariamente as imposições e processos de desumanização/objetificação, uma vez que o percurso da leitura e da escrita é criativo, desviante, irruptivo; e de luta, por outros imaginários, narrativas, visualidades, autorias.

No contexto em que se encontram as mulheres para as quais o caderno foi pensado, radicaliza-se a necessidade da fabulação, visto que as condições físicas, os acessos são extremamente restritos e controlados. Também, há questões subjetivas, como as imposições narrativas: que histórias são enfatizadas nesse contexto de privação da liberdade, visto que as histórias dessas pessoas acabam

[3] Autoras e autores elencados conforme a ordem que aparecem no caderno.

sendo tecidas por outras? Dado o contexto de julgamento, por exemplo, há um esvaziamento das suas singularidades, buscando reduzir aquelas pessoas a uma categoria - a de criminosas. Soma-se a logística da prisão, na qual ao ingressar essas mulheres tem como imposição, dentre tantas outras coisas, um número, que acaba por sobrepor seus nomes dentro da instituição[4].

Não acredito na humanização da prisão, visto que compreendo essa ideia reformista como um modo de manutenção do próprio sistema, mas sei da importância de, enquanto caminha-se para outra configuração social, achar modos de fomentar a humanização das pessoas que encontro, bem como a minha nessa relação. A humanização, para Candido (2011), é um processo que a literatura desenvolve, incidindo numa abertura à sociedade e às pessoas, à alteridade. Assim sendo, a proposição do caderno fomenta a humanidade, sobretudo em um campo em que várias forças operam para a desumanização.

As palavras presentes e a serem presentificadas, pelo ato da escrita das mulheres que dialogarem com a proposta, podem ser saídas? A julgar pela fabulação sim, ofertam (abrem?) saídas. Saídas, temporárias e pontuais, do *modus operandi* da prisão, principalmente da submissão a uma relação objetal.

> [...] sujeitos são aqueles que "têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias" (hooks, 1989, p.42). Como objetos, no entanto, nossa realidade é definida por outros, nossas identidades são criadas por outros, e nossa "história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são sujeitos." (hooks, 1989, p.42). Essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como ato político. (KILOMBA, 2020, p.28).

Ao terem acesso, através do caderno, a excertos de autoras que tomam a escrita como um "ato de tornar-se" (KILOMBA, 2020, p. 28), as narradoras e as escritoras de suas próprias realidades, as autoras e as autoridades de suas próprias

[4] Durante o mestrado desenvolvi um trabalho junto às mulheres que cumpriam pena no mesmo Presídio em 2019, que culminou no espetáculo *Estendemos nossas memórias ao sol*. Uma das cenas mais fortes, a meu ver, é quando elas tiravam as camisas dos uniformes, nas quais havia o número, e terminavam a cena dizendo que não eram/são um número.

histórias (KILOMBA, 2020), abre-se a possibilidade de fabulação de suas próprias vidas, nas quais estas são convidadas no caderno a ocupar seus espaços, a tornarem-se.

No caderno um dos movimentos é convidá-las a marcarem esses lugares, como sujeitas, na compreensão, cuidado e reinvenção de si, assumindo as narrativas, tendo como substrato a potência desestabilizadora da fabulação, que é uma necessidade universal, mas tem nessa especificidade urgência (para que haja vida).

Os pequenos textos costurados ao longo de todo o caderno são acompanhados sempre de exercícios, não no sentido da interpretação das palavras e sentidos, mas salientando de característica de expansão, de estímulo à criação. Estendo o que Flávio Desgranges (2012, p.19) articula sobre ato de leitura da cena para a literatura, visto que há em ambos a convocação para a produção, ou seja, a criação - “exige uma produção de sentidos que se efetiva necessariamente como ato pessoal e intransferível”.

Esse movimento, de leitura e criação explícita, pode ser colocado ao lado do binômio experiência e sentido (LARROSA, 2016). Na concepção compartilhada, de que a leitura se configura como ato de criação (ou o mais acertado seria: só se efetiva no ato de criação?), esse processo só acontece quando há experiência, mas “[...] as experiências não são elaboradas, se não adquirem um sentido, seja ele qual for, com relação à própria vida, não podem se chamar, estritamente, experiências [...]” (LARROSA, 2016, p.30). Assim, o movimento proposto no caderno convoca o par experiência/sentido, porque demanda uma elaboração.

Segundo Andruetto (2012, p. 70), “(...) a literatura de um país não é feita só com escritores, mas também com pesquisadores, formadores e críticos e, sobretudo, é feita, com leitores que, dialogando com as obras já escritas, vão construindo uma obra para o futuro”. Alinhada a essa compreensão, o estímulo dessas cápsulas de leitura, presentes ao longo do caderno, que chamam, explicitamente a construção de significados, para a ampliação das possibilidades de leitura de mundo por parte de mulheres encarceradas, incide na construção dessa

"obra para o futuro", no ato do presente rascunha-se, enuncia-se, anuncia-se o futuro.

A fabulação e a humanidade fomentadas pelo caderno, a partir dos pressupostos elencados, não se encerram nas mulheres privadas de liberdade. As produções engendradas nele serão de alguma forma tornadas públicas[5], cuidando e respeitando todas as pessoas envolvidas no processo. Conforme explicita Juliana Borges (2020), o silêncio estrutura o sistema prisional, sendo um dos primeiros passos "romper o silêncio" (BORGES, 2020, p. 12). O compartilhamento do caderno pode ser uma forma de ruptura do silêncio.

Mas não se fala sobre prisões e pessoas que se encontram encarceradas? Nas grandes mídias pululam imagens e narrativas sobre a instituição prisão e pessoas que são atravessadas por ela, em uma roupagem estigmatizante e simplista, corroborando para a justificação do sistema prisional. Estamos falando de um campo de batalha simbólico em torno das representações, como aponta João Freire Filho (2004), no qual transitam "variados sistemas significantes disponíveis (textos, imagens, sons) para 'falar por' ou 'falar sobre' categorias ou grupos sociais" (2004, p.45).

Vicente Concilio tem, em suas últimas falas públicas e produções sobre o trabalho desenvolvido, apontado uma relação com o conceito imagens de controle. As imagens de controle

> São a dimensão ideológica do racismo e do sexismo compreendidos de forma simultânea e interconectada. São utilizadas pelos grupos dominantes com o intuito de perpetuar padrões de violência e dominação que historicamente são construídos para que permaneçam no poder. (BUENO, 2019, p. 69).

[5] Ainda não sei como isso se dará, mas trabalharei com as produções a partir da ideia de dramaturgia da escuta, possivelmente desembocando em um texto dramatúrgico que reunirá essas diferentes vozes e existências. Na composição do caderno há explicitada a possibilidade de utilização do material, assim como a autorização para tanto a ser ou não preenchida, conforme escolha de cada uma das mulheres.

Esse conceito, segundo Concilio, pode dialogar com as imagens constituídas em torno de pessoas que são encarceradas, visto que revelam a dimensão ideológica do racismo, do sexismo, do classicismo e, ainda, agenciam o modo de perpetuação do sistema através da instituição prisão. Desta forma, julgamos necessário tensionar e resistir às imagens de controle, sendo o terreno das artes um espaço fortuito para o fomento à autodefinição de pessoas que, na maioria dos casos, são destituídas até mesmo da narrativa de suas vidas. Um dos mecanismos de resistência às imagens de controle é justamente a autodefinição (BUENO, 2019), incentivada no caderno.

Ao elucubrar sobre as potencialidades dos escritos a partir do caderno, vislumbro questionamentos cheios de força para romper com a relação objetal, quebrar com as imagens de controle, sendo as palavras as saídas do imaginário imposto. Como compartilha Andruetto

> A escrita é sempre um questionamento, porque a imagem que aparece sempre como um problema, uma necessidade de olhar mais a fundo no personagem ou na situação, olha por debaixo de seu preconceito que, na maioria das vezes, é também o nosso preconceito, para tentar enxergar o que há além. Trata-se de duvidar, de romper com o que se veio pensando, para conhecer num sentido profundo. (ANDRUETTO, 2012, p. 68).

Saída dos estigmas, preconceitos, imagens e narrativas impostas que se dá pela reivindicação da palavra, da autoria de suas vidas e histórias pelas mulheres que se encontram encarceradas. Não a partir da prescrição, mas da criação própria da literatura (e digo da arte), enquanto “território da dúvida” (ANDRUETTO, 2012, p. 68).

Esse movimento caminha ao encontro da ação necessária que é romper com o silêncio, e, ao buscar essa ruptura a escuta/a leitura é fundamental para que não caiamos primeiramente em “falar sobre”, “falar de”, ou pior, “falar por”, e, ainda, compreender qual o contexto e responsabilização de nossa fala (em diálogo com as demais), de nossa existência. O exercício de alteridade e consequente humanidade irrompe - que se infiltre nas densas paredes, que vão ainda ruir!

Lembremos, contudo, que para que possamos acessar os sentidos prementes e as potencialidades profundas que podem raiar a partir dos escritos, precisamos criar condições de experiência, de suspensões e aberturas. Em consonância, compartilho um escrito desenvolvido no percurso da disciplina *Seminário Temático I: A experiência artística e a prática do ensino de artes na escola (abordagens metodológicas)*, ministrada pela profa. Dra. Heloise Vidor, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UDESC, da qual algumas das inquietações aqui reunidas foram germinadas, que versa sobre as experiências:

Reivindico as experiências, aquilo que não tem forma, aquilo que não conforma, aquilo que não é um aquilo, que não é aqueles, que não é daquele… aqui, um respiro, ainda respiro, em específico no campo no qual atuo, a prática artística-pedagógica, porque acredito que é a partir delas, as experiências, que poderemos nos salvar da medíocre forma de estar no mundo, ensimesmadas, apartadas, ilhadas em nós mesmas, em estado de sob vivência: localizadas no subsolo da vida, *voyeur* e sanguessuga... *voyeur* e sanguessuga Ainda respiro? E nós? Pingo, pinga, pingo, pinga, infiltra. Para ruir. Minha reivindicação se faz na busca de outres que também a reivindicam: porque somente através de um nós que, acredito, ela possa florescer, atravessar, rasgar, infiltrar, amanhecer, tecer... É no encontro, o radical encontro, com mulheres privadas de liberdade que fomento que possamos abrir frestas no concreto denso, material e imaterial, que sufoca possibilidades de vida. Experiências de suspensão? Nossos corpos contra a supressão. Experiências de poder dizer não? Que os corpos possam ser, e não apenas um senão na maquinaria capitalista prisão. Experiências de saída? De estar viva? Me coloco a mais aberta que posso à escuta, e busco que ensaiemos uma língua nossa, o encontro boca, pouco, outra, ouça, ouça, ouça, se dizer não oca, para dizer as suas próprias palavras, para quebrar as palavras mordaças, dizer para acabar com os nós, dizer para tecer um nós, que rascunhemos movimentos de experiência, existência e resistência.

A criação de uma proposta que funcione mesmo sem a nossa presencialidade também dialoga com a necessidade de garantir a continuidade do projeto após a

pandemia. Sabemos que um dos desafios do teatro dentro da prisão é sua entrada, mas ainda mais sua permanência (CONCILIO, 2008). Então, as palavras são resistência também nesse sentido.

Sobre resistência, também, faz-se importante explicitar novamente que nossa prática se dá através da relação entre universidade e cárcere. As universidades públicas brasileiras têm atuado dentro do ambiente prisional, como é o nosso caso, com o desenvolvimento de pesquisas diversas que lançam um olhar crítico à instituição, assim como através de plurais e frutíferas ações de extensão que fissuram os ditames do sistema punitivista.

Nosso trabalho estava rumando em 2020 para a continuidade e tivemos essa interrupção, justamente em um momento que estávamos avançando metodologicamente, investigando modos de incluir as mulheres também na análise das pesquisas desenvolvidas. O caderno, ansiamos, possa ser um procedimento que auxiliará nesta relação e mesmo alimentar as futuras práticas artístico-pedagógicas que vão acontecer presencialmente.

Como aponta a estudiosa Angela Davis, “o desafio mais difícil e urgente hoje é explorar de maneira criativa novos terrenos para a justiça nos quais a prisão não seja mais nossa principal âncora” (2018, p. 22). É interessante, nesse sentido, pontuar também que temos intensificado a seguinte reflexão: o trabalho que fazemos deve ser mais um braço para discutirmos a prisão, o punitivismo e nos contrapormos a ele, justamente através da abertura de novos sentidos, outras possibilidades de relação e, decorrente, outros mundos. E, por meio do caderno, quem diretamente está esgarçando novos sentidos são as pessoas atravessadas pelo cárcere que resistem à sua aniquilação.

Podemos enunciar/anunciar outros mundos?

Referências:

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos.* São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BORGES, Juliana. *Prisões:* espelhos de nós. São Paulo: Todavia, 2020.

BUENO, Winnie de Campos. *Processos de resistência e construção de subjetividades no pensamento feminista negro*: uma possibilidade de leitura da obra Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment (2009) a partir do conceito de imagens de controle. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 169, 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20à%20Literatura.pdf. Acesso em: 01 de julho de 2021.

CONCILIO, Vicente. *Teatro e prisão*: dilemas da liberdade artística. São Paulo, Hucitec, 2008.

DAVIS, Angela. *Estarão as prisões obsoletas?.* Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DESGRANGES, Flávio. *A inversão da olhadela*: alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2012.

FILHO, João Freire. Mídia, esteriótipo e representação das minorias. *Revista ECO-Pós*, v.7, n.2, p.1-27, 2009.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Fábula da existência seguida de Notas sobre Fabulação. In: *Fantasias de escritura:* filosofia, educação, literatura - Sandra Mara Corazza (org). Porto Alegre: Sulina, 2010.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação:* Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge; RECHIA Karen*. P de Professor. São* Carlos: Pedro João Editores, 2018.

LARROSA, Jorge. *Tremores:* escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VIDOR, Heloise. Sobre alguma rede a tramar...entre teatro, escolas e universidade. In. *Pedagogias do Desterro* – Práticas de pesquisa em Artes Cênicas. São Paulo: Hucitec / FAPESC, 2020.